

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

15. évfolyam 2017/1-2. szám

A tartalomról:

- **ANA M. IBAÑEZ:** Kamishibai
- **CZÉKMÁN – FEHÉR:** A számítógéppel támogatott tanulás és tanítás története a közoktatásban
- **DEICHLERNÉ – BENCÉNÉ:** A pedagógusok képzési motivációi és igényei
- **KOPHÁZI-MOLNÁR – TARAI:** Piroska MEGA farkas esete nagyival
- **VÁLOGATÁS A XXXIII. OTDK módszertani előadásaiból**

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

15. évfolyam 2017/1–2. szám

Szerkesztőbizottság

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kövérné Nagyházi Bernadette olvasószerkesztő
Kopházi Molnár Erzsébet angol nyelvi lektor
Szilvási Zsuzsanna német nyelvi lektor
Podráczky Judit, Varga László, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Belovári Anita,
Kissné Zsámboki Réka, Molnár Csilla, Patyi Gábor

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU
Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA
Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU
Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education,
Fort Myers, Florida, USA
Chantana Chanbangchong, Faculty of Education, Naresuan University,
Muang District, Phitsanulok, TH
Czékus Géza, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, SER
Erdélyi Margit, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárno, SK
Johann Pehofer, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, AT
Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Szerkesztőség

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége
E-mail: feke.te.andrea@ke.hu
7400, Kaposvár, Guba Sándor út 40.
Telefon: +36-82-505-800/820
Web: <http://trainingandpractice.hu>
Web-mester: Horváth Csaba
Felelős kiadó: Podráczky Judit dékán

A közlési feltételeket
a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

15. évfolyam, 2017/1–2. szám

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

BAKA JÓZSEF – BELOVÁRI ANITA: Tapasztalatok és lehetőségek: alkalmazhatók-e a népfőiskolák történeti tapasztalatai a mai népfőiskolai működésben?	7
ANA MÁRQUES IBAÑEZ: Kamishibai: An intangible cultural heritage of Japanese culture and its application in Infant Education	25
CZÉKMÁN BALÁZS – FEHÉR PÉTER: A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016).....	45
HAJDICSNÉ VARGA KATALIN: Egy kutatótanári program a pedagógus életpályamodellben.....	67
KALMÁR ERIKA: Pedagóguspolitika a jogszabályok tükrében: pedagógusokról, iskolafenntartásról. Iskolafinanszírozás gyakorlati kérdéseiről röviden – egy kisváros példája	85

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DEICHLERNÉ KÖNYVES ILDIKÓ – BENCÉNÉ FEKETE ANDREA: A pedagógusok képzési motivációi és igényei	101
FÜLÖP KÁROLY: Esszészövegek tipográfiai elemzése	123
KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET – TARAI ZOLTÁN: Piroska MEGA farkas esete nagyival	135
SÁNTHA KÁLMÁN: Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben	159
ZAGYVÁNÉ SZŰCS IDA: Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában	175

SZAKMAI KÉPZÉS

VÁMOSI TAMÁS: A középfokú szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzési folyamattal és kimenettel kapcsolatos elvárásai és részvételi jellemzői	195
--	-----

SZEMLE

Válogatás a XXXIII. OTDK módszertani előadásaiból

POÓR ZOLTÁN: A XXXIII. OTDK Tanulás- és Tudásmódszertani, Tanítástechnológiai Szekció értékelése	217
FEKETE, IMRE: Learner Responsibility and Homework Quality in Secondary EFL Blending	221
KARAP, ZSUZSANNA: The possible benefits of using comic books in foreign language education: A classroom study.....	243
KODÁCSI BOGLÁRKA: Olvasmányellenőrzés napjainkban – Az IKON-módszer	261
KOVÁCS VERONIKA: Gráfok modern bevezetése a középiskolában	275
LEDNICZKI KINGA MELINDA: Tanulásiszokás-vizsgálat egy városi általános iskolában. <i>Tanulás tanítása alsó tagozaton szülők bevonásával</i>	295
RÉTI JÚLIA – SEBŐK MELINDA: Mészöly Miklós <i>Jelentés öt egérről</i> című novellája az irodalomórán	313

KÖNYVISMERTETÉS

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA: Langerné Buchwald Judit: Alternatív pedagógiai tanulmányok	325
SZÁNTÓNÉ TÓTH HAJNALKA: Orsós Anna (szerk.): A romológia alapjai	328

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2017.1-2.1

BAKA JÓZSEF¹ – BELOVÁRI ANITA²**Tapasztalatok és lehetőségek: alkalmazhatóak-e a népfőiskolák történeti tapasztalatai a mai népfőiskolai működésben?**

Vajon alkalmazható-e – és ha igen, hogyan – a dán, skandináv és/vagy a német típusú népfőiskolai modell a mai Magyarországon? Vajon a hazai népfőiskolák csupán egyfajta nosztalgiát jelenítenek meg, érdekes színfoltként, alternatív tanulási keretként működnek-e majd, a felnőttképzés és közművelődés fő árama melletti periférikus szereplőként? Esetleg sikerül őket olyan szinten integrálni a magyar közművelődés, felnőtt tanulás rendszerébe, azonosítani mai funkcióikat, szerepüket a jelenlegi rendkívül diverzifikált képzési, művelődési környezetben, hogy meghatározó formái lesznek a felnőttek nem formális tanulásának? A magyar demokrácia majd harminc éve még nem adott releváns választ mindezekre a kérdésekre. Tanulmányunk történeti szemléletben vizsgálja a hazai népfőiskolák fejlődésének siker- és kudarctényezőit, illetve hogy mennyiben hasznosíthatók a hazai népfőiskola-történet tapasztalatai napjainkban? Megkísérülünk párhuzamot vonni a két világháború közti helyzet és a rendszerváltozás óta eltelt időszak között, így próbálva azonosítani a negatív tényezőket, és meghatározni a lehetséges fejlődés irányait.

A népfőiskolai eszme és megjelenése Magyarországon

A 19. sz. közepe táján új típusú, a helyi társadalmi igényekhez igazodó népművelési intézménytípus jelent meg Dániában, amely a vidéki népesség számára használható alternatívát jelentett műveltségének kiterjesztéséhez, ily módon segítséget nyújtva a század rohamos fejlődése által teremtett nehézségek sikeres leküzdéséhez, egyben az erős társadalmi öntudat megszerzéséhez, az identitás megszilárdításához. A Nikolaj Frederik Grundtvig által megálmodott, és Christen Kold által népszerűvé tett népfőiskolák sikere azonban egyértelmű módon köszönhető volt a korabeli dán társadalmi-gazdasági-politikai körülmények szerencsés összjátékának. Dániában már az előző században megtörtént a jobbágyfelszabadítás, a hátrányos természeti adottságok azonban nemcsak erre, de a földosztásra is rákényszerítették az uralkodó rétegeket. Az újonnan létrejött körülmények ugyanakkor új megközelítéseket is

¹ adjunktus, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar² adjunktus, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

igényeltek. Így születhetett meg a példátlanul sikeres, egész Európa számára példaértékű szövetkezeti mozgalom. E mozgalom számára ideális művelődési keretet jelentettek a népfőiskolák. Az evangélikus lelkész Grundtvig kezdetben így fogalmazta meg céljait: „*Keresztyén hősi lelkiületet teremteni az ifjúságban*” (Hodossy, 2007, p.163). Felhasználva a korszakban uralkodó romantikus ideológia elemeit, öntudatában erős, nemzeti érzelmeiben szilárd, ugyanakkor mindennapi életében sikeres agrárnépesség nevelését képzelte el, a vallás, népiesség, prakticismus talaján. Mindezt Christen Kold a gyakorlatban is megvalósította, amikor 1851-ben Ryslingben népfőiskolát kezdeményezett. A szövetkezeti mozgalmat ekkor elindító, a mezőgazdaságot éppen átalakító agrártársadalom számára ezzel megteremtették a közeget, amely a megfelelő műveltség átadására ideális volt. A parasztság számára biztosították azt a tudást, amely a szövetkezetek sikeres működtetéséhez szükséges volt, ez természetes társadalmi keresletet teremtett, ugyanakkor a fejlődő szövetkezetek biztosították a fennmaradáshoz nélkülözhetetlen háttérrel. A társadalom így kitermelte az igényeket a további, organikus fejlődéshez. A gyakorlatban ezek az eredeti dán népfőiskolák 18–30 év közötti parasztfiataloknak szervezett, önkéntes alapon szerveződő, bentlakásos intézmények voltak. Az együtt lakásnak komoly szerepe volt a képzések optimális végrehajtásában. A példa hamar követőkre talált, és egész Európában elterjedt. Ugyanakkor nem érdektelen megemlíteni, hogy elsősorban Skandináviában – köszönhetően a gyökereit meghatározó gazdasági-társadalmi körülmények itteni meghatározó voltának – nyertek el példátlan, máig tartó népszerűséget.

Magyarországon törekvés a népfőiskolák megalapítására először az 1910-es években történt. A kezdeményezések elsősorban a Gazdaszövetséghez köthetők. Így került sor 1914-ben Bajszentivánon mintegy kéthónapos gazdagimnázium megszervezésére, amelyet hasonlók követtek Nagykőrösön és Nagytétényben, és amelyeket később változatlan tartalom mellett már népfőiskolának neveztek, noha nyilvánvalóan nem voltak azok (Hodossy, 2007). S bár ugyenezen év őszére már tervbe volt véve az első népfőiskola megnyitása Kecskeméten, a világháború több évvel késleltette a valódi „első” megnyitását. Erre 1920-ban Szegeden került sor.

A két világháború közötti időszak számos – a népművelést is meghatározó – gyökeres változást hozott. Egyértelmű volt a kultuszpolitika megváltozott orientációja. Az első világháború, de még markánsabban a trianoni békeszerződés után, a hatalmi helyzet konszolidációjával egy időben, új eszközökre volt szükség, amelyek kisegítik a társadalmat a vesztes háború és a békediktátum okozta sokkhatásból, és új utakat mutatnak, új identitást teremtenek. E célt szolgálta a konzervatív gondolkodók által középpontba állított neonacionalizmus és kultúrfölény-elmélet, amelyet majd Klebelsberg Kunó emel az állami

kultúrpolitika szintjére. Ennek gyakorlatba átültetett változatára kiemelten alkalmas volt a népművelés, szűkebben a népfőiskola intézménye, amely lehetőséget adott a kultúrfölény megszerzésére a közoktatásból már kikerült, felnőtt lakosság részére is.

Az új intézmények megalapításának háttérét árnyaló ideológia felvázolásához meg kell említenünk a hivatalos kultuszpolitika által képviselt gondolatokat is, amelyek sokat elárulnak arról, mennyire rokoníthatók az itteni törekvések a skandináv kiindulóponttal. Huszár Károly már 1919-ben (Tar, 1980) világosan rámutatott az új eszmékre, amikor a keresztény erkölcs és a szociális gondolat mellett a nemzeti érzés fejlesztését tűzte ki a felnőttoktatás három legfontosabb céljául, melyek közül az utóbbi lesz majd hivatott a megváltozott gazdasági, társadalmi és politikai helyzetben új közösséget teremteni. *„Nekünk arra van szükségünk, hogy mindazt, ami ebben az országban a nemzeti múlt hagyományaiból értékes, azt fenntartsuk, erősítsük, gyarapítsuk, s hogy nemzeti életünket azokon az alapokon építsük tovább, mely alapok ezer éven át jónak és megbízhatónak bizonyultak”* (uo., p. 30) – írta. Ehhez kapcsolódik Klebelsberg, amikor így fogalmaz: *„erősíteni és öntudatosra kell tennünk a nemzeti érzést”,* majd felvillant egy új szempontot: *„...hogy olyan pacifista mezbe burkolódó kozmopolita, sőt egyenesen hazafiatlan hangulatok szélesebb rétegben a fejüket fel ne üthessék, aminőket 1918 végén és 1919 elején elhatalmasodni láttunk”* (i. m., p. 134). Az eszmei alapokon nyugvó közösség megteremtése tehát kimondott kormányzati cél volt, a népművelés kézenfekvő eszközként pedig rendelkezésre állt, és felhasználásra is került.

A népfőiskolák iránti felfokozott érdeklődést pedig indokolja a népművelés célközönségeként újonnan fókuszba állított társadalmi réteg: a parasztság is. A népfőiskolák ugyanis, szemben a szabadegyetemekkel, illetve a kimondottan urbánus környezetben kialakult néppalotákkal vagy a settlement mozgalommal, egyértelműen vidéki környezetben gyökerezett. Márpedig az új népművelés figyelme a két világháború között egyértelműen a vidéki népességre irányult. Az 1907-es szabadtanítási kongresszus állásfoglalása még az iparosodó, erősen urbanizálódó dualizmus kori feltételeket tükrözi vissza:

„A szabad tanítás szervezésében elsőrendű kérdés az, hogy a szabad oktatásba kik vonandók be? Nálunk a népszerű tudományos előadásokat eddig nagyjából a középosztály számára rendezték. Csak újabban tért át a felnőttoktatása a széles néprétegek, különösen a munkások képzésére. [...] A szabad tanítás tevékenységének súlypontját tehát a kisebb műveltségű néprétegek, főként pedig a munkásság képzésére kell helyeznünk” (Vörösváry (szerk.), 1997, p. 7).

1919-ben már a következő véleményt olvashatjuk: „*elhanyagoltuk a falut [...] megfélelvezvén arról, hogy a magyar életnek igaz mivolta, értelme s célja a földben s a faluban van. Az igazi magyarság színe-java, számbeli többsége falulakó s a falu szellemi környezetéhez tartozik*” (Fekete, 1919, p.4). És ez a gondolat a következő évtizedekben csak tovább erősödött. A város, és persze elsősorban a munkásság ugyanis egyértelműen kompromittálta magát a kormányzó erők szemében az 1918–19-es forradalmi hullámmal. A „romlatlan falu” és a „bukott város” összehasonlításából pedig az előbbi került ki győztesen. Az agrárnépesség felértékelődése a ’30-as évek népi írói mozgalmával új erőre kapott.

Mindezen körülmények hatására Magyarországon a két világháború között két nagy hullámban került sor népfőiskola-alapításokra. Az első 1920-ban kezdődött, kimondottan rossz pénzügyi és mentális körülmények között, a másodikra – a „népfőiskolák aranykorára” – pedig az 1930-as évek második felében került sor. A két időszak között alapvető különbségek figyelhetők meg.

A ’20-as években fő kezdeményezőként a Gazdaszövetség, illetve maga az állam jelent meg, szoros összefüggésben a kultúrpolitikával. Noha a ’20-as évek népfőiskolái az állam támogatásával jöttek létre, ez nem feltétlenül terjedt ki a finanszírozásra. A kaposvári népfőiskola 1925–26-os költségelőirányzatából például kiderül, hogy a 34.170.000 koronás szükségletek finanszírozásában a VKM csupán 3.000.000-s „adománnyal” vett részt³. Ez egybecseng azzal a ténnyel, hogy a Horthy-korszak kormánya számára a centralizáció elsősorban az ellenőrzés, illetve az ideológiai tartalom meghatározását jelentette, egyéb területeken – hasonlóan a dualizmus kori megközelítéshez – a népművelés társadalmi feladatot jelentett. A feladatra létrehozott Népművelési Bizottságok hálózatának anyagi háttere rendezetlen volt, és a korszakban végig problémákat okozott. A különbséget Kaposváron elsősorban a vármegyei alispánhoz intézett változatos tartalmú kérvényekkel próbálták pótolni, de szerepelt a repertoáron a jótékonyági bál, illetve a műkedvelő előadás is. Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a népfőiskolák nem voltak ingyenesek, komoly tandíjat kellett fizetni (Belovári, 2009).

Mindezek ellenére a ’20-as években valóságos népfőiskola-alapítási láz tört ki. H. Sas Judit állítása szerint – amelyet például Kovalcsik József is átvett, és Felkai László is támogat –, „1925-ben az ilyen tanfolyamszerű népfőiskolák száma 70 körül mozgott az országban” (H. Sas, 1963, p. 72, Kovalcsik, 1986, p. 235, Felkai). Romsics Ignác így sorolja a legkorábbi alapításokat: „*elsőként 1920-ban Szegeden, majd 1921-ben Esztergomban, 1922-ben*

³ SML V. Kaposvár Város Polgármesteri Hivatalának iratai, 5423/ 1938. Érkeztetési iktatószám: 508/1926. szám

Jászberényben, Jászárokszálláson és Nagykőrösön jelentették be népfőiskolák indítását” (Romsics, 2002, p. 148). T. Kiss Tamás listája némileg különbözik: „1920 decemberében Szegeden nyílt meg az „első igazi” intézmény. [...] A kezdeményezéshez 1921-ben Esztergom, majd Hódmezővásárhely és Csongrád is csatlakozott” (T. Kiss, 1998, p. 223), Hodossy Sándor Szegeddel kapcsolatban szintén egyetért, „eztán Kecskeméten és Mezőkövesden 1922-ben, majd a Nógrád megyei Szandán 1925-ben kezdődött meg a munka” (Hodossy, 2007, p. 165). A bizonytalanság nem véletlen. A népművelés-történet e szakasza még erősen feltáratlan. Mégis érdemes e helyszíneket megemlítenünk, ha arra keressük a kérdést, mennyire lehetett sikeres a népfőiskolai módszer Magyarországon a két világháború között, mennyire teljesítette be a célt: öntudatában és gazdasági erejében felemelni az agrárnépességet.

A népfőiskolai cél, ami olyan sikeres volt Dániában, Magyarországon már a kezdeteknél hátránnyal indult, amelyek az eltérő gazdasági-társadalmi körülményekből adódtak. Erdei Ferenc, a paraszti társadalom problémáira érzékeny kortárs falukutató író így fogalmaz: „...az északi példák nagyon különös esetek, és csak a maguk helyén van értelmük, nem pedig lemásolni való minták. Ott ugyanis nem az történt, hogy egy időből kiesett és válságba jutott parasztságot igyekezett egy hasonlóképpen elavult és válságba került középosztály népfőiskolák által felemelni, hanem az alkalmas történelmi időben maga a parasztság úgy reagált a ráköszöntött válságra, hogy néhány – de vele tökéletesen szolidáris »középosztálybelivel« – saját akciójával segített úgy magán, hogy gazdaságilag a szövetkezetekkel és a kulturálisan népfőiskolával maga szabadította és emelte fel önmagát” (Erdi, 1940, p. 1–2).

A magyar agrárnépesség, noha az ország természeti adottságai jóval szerencsésebbek voltak az északi országokénál, úgy gazdaságilag, mint mentálisan sokkal rosszabb állapotban volt, mint a 19. sz.-i dán. A magyar földbirtokos réteget nem kényszerítették rá a körülmények a jobbágyszabadítással egy időben a földosztásra, így a volt jobbágyság nem nyerték el azt, ami öntudatukat és önállóságukat megnövelhette volna: a gazdasági önállóságot. „Lényegében a paraszti népesség 69,52%-a tartozott az agrárproletárok sorába” – írja Borbáth Erika – „akik alkalmi munkavállalással teremtették meg a család létezésének minimális anyagi feltételeit. A paraszti népesség ilyen arányú szerkezeti torzultságának egyik oka a nagybirtok óriási ereje, az aránytalan földbirtokmegosztás” (Borbáth, 1989, p. 16–17). A parasztság felemelkedése lehetetlen volt mélyreható földreform és ezzel együtt járó társadalmi átalakulás nélkül. Földes Ferenc szavaival: „nem a népfőiskolák tették a dán parasztot azzá, ami a háború előtt volt, hanem az alapos földreform” (Földes, 1957, p. 133). Erre a két világháború között nem került sor.

Az anyagi nyomor szinte természetes velejárója a szellemi hátrány. E hátrány ledolgozására a magyar parasztság saját erejéből nem volt képes. S mindezt még a leghétköznapibb dolgok is hátráltatták. Ha megvizsgáljuk a '20-as évek alapításait, feltűnik, hogy városok, regionális központok voltak többségben. Somogyban egyenesen a megyeszékhelyen szerveztek népfőiskolát. Márpedig ez az agrárnépesség túlnyomó többségét kitevő agrárproletariátus számára elérhetetlen volt, a közlekedés fejletlensége miatt. S bár a területi eloszlás a '30-as években javult – sikeresebbek is voltak az akkori programok –, jelentős áttörés nem következett be. A '20-as évek parasztjai még a népfőiskola szó jelentésével sem igen voltak tisztában – többnyire még a döntéshozók sem –, a '30-as években az érdeklődés már jelentősebb volt. Közvetlenül a háború előtt és alatt egyre szaporodtak a bentlakásos, az eredeti modellhez jobban hasonlító intézmények is, amelyek eszméikben is követték az öntudat megnövelését, a felelős állampolgárok kinevelését célzó eredeti elképzeléseket, sokkal határozottabban, mint a '20-as évek alulfinanszírozott, és 10 éven belül elsorvadó népfőiskolái.

Az „aranykor” sajátosságai

A népfőiskola-alapításban a '30-as években az egyházak vállaltak vezető szerepet, melyben szerepe volt a belső evangelizáció igényének, illetve az ennek nyomán megerősödő egyházi tömegszervezeteknek. Protestáns szervezésben 1936 és 1948 között 57 népfőiskoláról van adat (Kovács, 1994), a katolikus szervezetek közül egyedül a KALOT 20-at üzemeltetett, ezek közül az első 1940-ben Érden kezdte meg működését (Balogh, 1998).

Az Országos Szociális Felügyelőség 1942-es kérdőíves felmérése szerint 70 felekezeti népfőiskola, közel 30 helyi szervezésű tanfolyam és tucatnyi egyéb népfőiskola – összesen 118– működött Magyarországon. A felekezeten kívüli népfőiskolák közül a közigazgatás átszervezéséhez kapcsolódó tatai és a szociáldemokrata szellemiségű pesterszébeti volt a legjelentősebb. Népszerűségük oka volt az is, hogy a polgárosodás, a modernizáció hívei a parasztság polgárosodását, a közhatalom demokratizálódását méltatták tevékenységükben, a népi írók, szociográfusok, falukutatók, baloldaliak a társadalmi forradalom, a nemzeti szolidaritás eszközét látták bennük.

1941-ben a KALOT, KALÁSZ, KIE, KLE részvételével Népfőiskolai Tanács alakult. 1940-ben, Móricz Zsigmond kezdeményezésére megalakult a Magyar Írók Első Népfőiskolai Községe. Munkásságuk jelentőségét elsősorban az adja, hogy ma is ható elméleti és gyakorlati szakmai alapvetéseket fogalmaztak meg. Tagságuk a népi írókra épült, többek között olyan kiemelkedő személyiségekre, mint Németh László, Illyés Gyula vagy Erdei Ferenc. Elsődleges fórumuk a *Kelet Népe* folyóirat lett. Boldizsár Iván javaslatot tett egy Magyar Népfőiskolai

Társaság megalakítására is. A központi kísérleti népfőiskola létrehozásával kapcsolatban fontos népfőiskolai alapelveket fogalmaztak meg. A móríci küldetésnyilatkozatot – „Jobb polgárt, jobb hazafit, jobb embert” – a gyakorlati működést szabályozó elvekkel töltötték meg. Ezek szerint a népfőiskola növendékei nem tanulók, hanem baráti alapon meghívott község-alapítók, az iskolaszervezet valódi universitasként működik, elsősorban főiskolás korú fiatal felnőttek számára. Megfogalmazták a tananyag szabadságának (a résztvevők maguk alakítják), a vizsgamentességnek a követelményét, az államtól való függetlenség igényét. Konceptiójukban a népfőiskolának, az elsajátított tudásnak, műveltségnek az életben való előbbre jutást kell szolgálnia. Erdei programja szerint az éppen most szükséges általános és mindennapi tudás elsajátítását kell célul kitűznie. A célcsoportot, a vidéki népesség jelentős részét jellemző szavai mai aktualitást is hordoznak: *„a kialakult rettenetes életberendezési és szellemi zavarban kell hozzájuttatni őket a civilizáció eszközeinek ismeretéhez és a szellemi élet komoly ízeinek kóstolásához. Nem tudják, hogyan építsenek házat, öltözködjének, táplálkozzanak [...] s amikor [...] teljes szellemi barbárságban élnek, mert ami paraszt kultúra volt, az már nem él közöttük, a másik kultúrából pedig a szemetjét ha megtanulhatják”* (Szigeti Tóth, 2013, p. 51). Olyan felszabadult, autonóm személyiségek kialakulását kell segítenie, akik ezzel a tudással felvértezve nem hagyják el a falut, hanem saját településük „értelmességeként” hasznosítják. Álláspontjuk szerint a népfőiskola finanszírozását csak kisebb részben állami pénzből, nagyjából a falusi társadalom (a kisbirtokosok) támogatásával kell biztosítani.

A két világháború közti időszakban az országos és a helyi szint közötti tervezett szervezeti és funkcionális térségi hálózatépítés nehezen mutatható ki. Leginkább a megye jelenik meg térbeli keretként, de megtalálható a járási léptékű hatáskör (a tatai népfőiskola, Magyary Zoltán vezetésével, a Magyar Közigazgatás Tudományi Intézet fenntartásában). 1945 után Rác István, a sárospataki főiskola igazgatója a megyénél kisebb, természetes tájegységet tartotta a népfőiskolák területi szerveződési keretének.

1945–48 közti időszakban a szabadművelődés rendszerében egyfajta kontinuitás figyelhető meg; a legjelentősebb változás, hogy a népfőiskolák helyet kaptak az államilag szabályozott művelődési rendszerben. A Szabadművelődési Tanácsban a népfőiskolai ügyek irányítója Szathmáry Lajos lett, a népfőiskolák pedig az újonnan alakuló szabadiskolai hálózat részei lettek.

Vajon hogyan alakult volna a népfőiskolák jövője, ha a II. világháború után egy nyugat-európai típusú demokratikus berendezkedésű állam jön létre Magyarországon? A kérdés

hipotetikus, a modell nem tudta kifutni magát, mert 1948-ban az új hatalom bezáratta a népfőiskolákat.

Tetszhalott állapot a pártállami rendszerben

A 60-as évek végétől a mozgalom továbbélését az egykori népfőiskolás diákok összejövetelei jelentették egy-egy volt népfőiskolai vezető otthonában. A veszprémi, nagytarcsai és a sárospataki találkozások ugyan a „túrt” kategóriába tartoztak, mégis rendszeressé tudtak válni, és az évek múlásával hatásuk is erőteljesebbé vált. 1982-től már megjelentek szándékok a mozgalom rehabilitálására, esetleges újjáélesztésére; felmerült a kérdés, ki legyen a folyamat gazdája, ernyőszervezete. A diktatúra korlátozott és irányított demokratizálódási folyamatában több úton indultak a népfőiskolai kezdeményezések. A Magyar Népművelési Intézet Vitányi Iván vezetésével szándékozott a népfőiskolai mozgalmat ernyője alá vonni, egyeztetések indultak a politikai hatalommal. Kezdetben úgy tűnt, hogy a Termelőszövetkezetek Országos Tanácsa is támogatja egy központi népfőiskola létrehozását. A Művelődési Minisztérium a TIT-et bízta meg a népfőiskolai kezdeményezések gondozásával. A Hazafias Népfront is elkezdte maga köré gyűjteni a népfőiskolai kezdeményezéseket, támogatta az 1983-ban országos szövetséggént megalakult Népfőiskolások Baráti Körét. 1983-tól alulról szerveződő népfőiskolai körök alakultak (Alsónyék, Veszprém, Kecskemét stb.). Siófokon elindult egy Népfőiskolai Polgárképző Iskola, a TIT gondozásában működtek a zalaegerszegi, pécsi, igali, kővágóörsi, nagyvázsonyi, kiskunhalasi, csátaljai népfőiskolák/faluszemináriumok – népfőiskolások szervezésében, illetve népfőiskolai szellemiségben (Sári, 2011).

Ebben az időszakban alakultak ugyan kvázi civil népfőiskolai szerveződések, kezdeményezések, de alapvetően az állami szervezetrendszer intézményei, illetve az államhoz kötődő országos hálózatok feladatai közt kívánták meghatározni a népfőiskolák szervezését.

A múlt tanulságai. Párhuzamok – korlátozó tényezők és lehetőségek

A rendszerváltozás, majd az uniós csatlakozás teremtette új politikai, társadalmi, gazdasági térben a népfőiskolai mozgalom is újjáéledt. A két világháború közt nálunk is követett elvek – a társadalmi-gazdasági változások kihívásainak való megfelelés, a tradíció és modernitás együttessége, nemzet, vallás, népiesség, praktikizmus, aktív állampolgáriság, szövetkezeti működés, szociális gondolat, közösségépítés – jelenleg is élnek a mozgalomban.

A móríci küldetésnyilatkozat – „jobb polgárt, jobb hazafit, jobb embert” ma is az Magyar Népfőiskolai Társaság folyóiratának mottója. A megváltozott környezet ellenére lényegi kérdések napjainkban is hasonlóak a két világháború közt felvetettekhez. Amikor a hazai népfőiskolák sajátosságait, lehetőségeit, fejlődésük korlátozó tényezőit keressük, a múlt és jelen közötti párhuzamokat és eltéréseket kíséreljük meg azonosítani.

A népfőiskolák száma, típusai

A 80-as évek végétől országos lefedettségre törekvő hálózatok, helyi népfőiskolák éledtek újjá, illetve jöttek létre; összességében rendkívül extenzív fejlődés indult a szervezetek számát illetően. Megalakult a KALOT hálózata, a Magyar Népfőiskolai Kollégium, a Magyar Népfőiskolai Társaság, létrejött a Lakitelek Népfőiskola és sok más népfőiskolai szervezet. A KSH szerint a jogi személyiségű népfőiskolák száma az ezredforduló éveiben 150-160 körül mozgott. A skandináv bentlakásos népfőiskolák ugyan mások, mint a hazai, sokszor tanulókörszerű népfőiskolák, mégis ekkor Dániában „csak” 102, Svédországban 132, Finnországban 93, Norvégiában 80 népfőiskola működött. A 2010-es években a hazai törvényszéki nyilvántartásban 70–80 közötti a népfőiskola néven bejegyzett szervezetek száma. Napjainkban is jelentős a népfőiskolai tanfolyamok, tanulókörök, előadás-sorozatok száma, aránya, kevés a dán típusú bentlakásos népfőiskola. Alapvetően ma sem a népfőiskolák számával van probléma (Dániában sincs több), hanem az önmagukat népfőiskolának nevező szervezetek erőforrás-korlátozottságával.

A művelődési rendszerbe való integráció lehetőségei

Ma a szabályozó rendszer gyakorlatilag bárkinek megengedi, hogy felnőttképzést szervezzon és folytasson. A két világháború közti időszakhoz képest új kihívás, hogy kialakult egy, a népfőiskolák számára rivális felnőttképzési, közművelődési struktúra: az iskolarendszerű szakképzés, felnőttoktatás intézményei (dolgozók iskolái, lehetőségek az oktatás minden szintjén, számtalan területen); egy sokszínű nonprofit/civil szektor; a társadalmi, egyházi szervezetek a nemformális tanulás színtereként; a vállalatok mint tanulószervezetek kínálata; a kulturális, közművelődési szervezetek saját (nem népfőiskolai) hagyományaiknak, profiljuknak megfelelően, sokszor nem is szervezett felnőttképzési folyamat keretében, hanem közművelődési, szabadidős tevékenységként értelmezve végzik a felnőttek tanulásának segítségét. Emellett számtalan, nem felnőttképzési (szociális, egészségügyi, stb.) szervezet jelent meg regisztrált felnőttképzést folytató intézményként a palettán. A hazai felnőttképzési

rendszer szakképzésközpontú, háttérbe szorulnak az általános képzések és képzők. Ez a trend Európában is; a munkaerőpiac szükségletei, a szakképzés dominanciája érvényesül az oktatásban és a felnőttképzésben. Még a skandináv országokban is vita van arról, hogy az alapvetően általános képzéseket vállaló népfőiskolák mennyiben ragaszkodjanak ehhez a tradícióhoz, illetve mennyiben vállaljanak szakképző funkciókat is. A cél gyorsan, hatékonyan szakmai kompetenciát adni, és ebbe nem fér bele semmi kitérő és „bolondos év” mondjuk egy népfőiskolán (Reich, 2010).

Hazánkban ez a direkt munkaerőpiaci szemlélet fokozottan érvényesül a döntéshozók és a társadalom tagjai körében is. A hazai állami, nonprofit felnőttképzési kínálatból hiányoznak az olyan komplex (személyiség- és közösségfejlesztő) szolgáltatók, mint a skandináv típusú, rendkívül sokszínű, színvonalas képzéseket kínáló, bentlakásos népfőiskolák.

A szocializmusban az állam kiépített egy, a művelődési ház típusú intézmények és főállású állami/önkormányzati alkalmazású népművelők által szervezett közművelődési rendszert, amely minden problémája ellenére mélyen beágyazódott a társadalomba, és napjainkban is a közösségi művelődés legelterjedtebb megvalósulási kerete. Hogyan lehetne megvalósítani a népfőiskolák rendszerszerű integrációját ebbe a rendszerbe jelentős vélt vagy valós érdeksérelmek nélkül? Világosan meg kellene határozni a hagyományos közművelődési szervezetek és a népfőiskolák szerepét, funkcióit, tevékenységi területeit – minimalizálva a hatásköri konfliktusokat, a párhuzamosságokat, meghatározva az együttműködés kereteit. Ahol a szereplők nem egymástól veszik el a mozgásteret, hanem egyfajta szinergikus kölcsönhatásban működnek.

Mennyiben változott napjainkra a népfőiskolák célcsoportja?

A népfőiskolák hagyományosan kiemelt célcsoportját a fiatal felnőttek, parasztfiatalok, alkotják. Noha több népfőiskola (pl. Lakitelek), a népfőiskolai hagyományoknak megfelelően, nagy gondot fordít a fiatal, leendő helyi vezetők kiképzésére, mégis az egyik legnagyobb kihívás a fiatalok nagyobb arányú bevonása mind a programokba, mind a szervezői munkába. A népfőiskolák elsődleges célcsoportja jelenleg is az előregedő népességszerkezetű falusi, kisvárosi, vidéki népesség, a vidék, ahol a földbirtok szerkezet ma is lényeges tényező. A célcsoport területi szempontból tehát nem változott, annál inkább társadalmilag. Ez a népesség szakma-, foglalkozásszerkezet, életmód tekintetében is sokkal differenciáltabb. Már jellemzően nem mezőgazdasági tevékenységet folytat, kulturális szokásai is átalakultak. Ugyan mára a parasztságról mint társadalmi nagycsoportról nem beszélhetünk, a célterület és lakossága viszont ma is a vidék gazdaságilag és kulturálisan hátrányos helyzetű népessége, és a

népfőiskolák ma is kiemelten foglalkoznak a mezőgazdasághoz kötődő, szövetkezeti, vidékfejlesztési képzésekkel. Az ország tér- és településszerkezete, és annak társadalmi-gazdasági jellemzői a felnőttképzés számára napjainkban is komoly kihívást jelentenek. A hagyományos állami, for-profit felnőttképzők számára az aprófalvas, városhiányos térségek, az itt élők jelentős része elérhetetlen. A helyi aktivitásra, igényekre épülő, a helyi élethez alkalmazkodó, közösségi alapú, tanulókör jellegű helyi népfőiskolák a hátrányos helyzetű települések lakóit nagyobb eséllyel tudják bevonni az életminőséget javító közösségi tanulási folyamatokba.

A népfőiskolai szervezetek széleskörű országos területi lefedettséggel rendelkeznek. Mindazonáltal ez a területi kép korántsem kiegyensúlyozott. A szervezetszámot tekintve a megyék között jelentős eltérések vannak: a kistérségi térképen szembevetendő egyfajta szigetszerűség, a népfőiskolával ellátott és ellátatlan kistérségek összefüggő területi tömbökben való megjelenése. A szervezetek regionális eloszlása azt mutatja, hogy a rosszabb gazdasági, társadalmi mutatókkal rendelkező régiókban van a legtöbb népfőiskola, a rosszabb helyzetben lévő régiók kistérségei rendelkeznek a legnagyobb százalékban népfőiskolával, és abszolút számban is ezekben a régiókban van a legtöbb népfőiskolával ellátott kistérség (Baka, 2012).

A népfőiskola fenntartói, finanszírozás alakulása

Ahogy a múltban a Gazdaszövetség, ma is lehetséges szervezési keretet jelentenek az országos civil, társadalmi, szakmai szerveződések (pl. Falufejlesztők Társasága). Az egyházak ugyan ma is működtetnek szervezeti rendszerükön belül népfőiskolákat (KALOT, Magyar Népfőiskolai Kollégium), és több népfőiskola kötődik egyházi intézményhez, közösséghez, de az egyházak népfőiskola-szervező jelentősége ma már lényegesen kisebb. A népfőiskolák jellemzően önálló civil szervezetek, de vannak példák a felsőoktatáshoz kötődő, önkormányzatok által szervezett, támogatott, művelődési házhoz, egyéb országos szervezethez kötődő népfőiskolákra is. E tekintetben lehetséges szervezetfejlesztési irány lehetne a különböző országos szövetségek (nyugdíjas, ifjúsági stb.) által, a saját hálózataikon belül működtetett népfőiskolák létrehozásának ösztönzése.

Ma is aktuális kérdés, hogy társadalmi vagy állami/politikai feladat-e a népfőiskolák szervezése. Tény, hogy a két világháború között az iskolán kívüli közművelődés, tanulás megszervezését, működtetését az állam alapvetően a társadalom feladataként határozta meg. A népfőiskolák szervezéséről, működtetéséről maguk a népfőiskola-szervezők is így gondolkodtak. Ez részükről alapvetően összefüggött az államtól való politikai függetlenség

igényével. A világi és egyházi értelmiség vált fő szervezőjévé, és széles körű társadalmi ismertség hiányában, az alulról szerveződés korlátai ellenére is sikeres tudott lenni. Az állam ideológiai támogatása – annak ellenére, hogy nem volt meghatározó szerepe a finanszírozásban –, a szabályozó rendszer segítette terjedésüket.

Az állam a rendszerváltás után nyomatékos figyelmet tanúsított a népfőiskolák iránt, de ez a figyelem kétarcú, akárcsak a két világháború között. Az állam ma sem biztosítja azokat a szervezési, működési feltételeket, amelyek megalapoznák a népfőiskolák társadalmi, gazdasági súlyának növekedését. A népfőiskolai tevékenység alapvetően közfeladat, közérdeket testesít meg, jellemzően nonprofit formában. Tisztán piaci kereslet/kínálat alapon nem lehet népfőiskolai tevékenységet végezni, és ez a népfőiskola jellegétől is idegen lenne. Ma a résztvevők anyagi hozzájárulása a képzési költségekhez csak szűk körben vehető igénybe, ezért állami/önkormányzati támogatás szükséges ahhoz, hogy a gyakorlat széles körben elterjedjen, és hosszú távon működőképes legyen.

A hazai népfőiskolák máig egyszerre élik meg a törvényen kívüliség-belüliség állapotát, amennyiben ma sincs népfőiskolai törvény, viszont a népfőiskola a kulturális törvényben említésre kerül. A törvényi szabályozás a közművelődés rendszerébe helyezi a népfőiskolákat. A törvény népfőiskola-definíciója a magyar népfőiskolai hagyományokat is megjeleníti. A népfőiskola e szerint *„olyan felnőttoktatási célú tanfolyamokat szervező, helyi önszerveződés alapján létrejött szervezet, amelynek pedagógiai programja a szakismeretek átadásán túl személyiségfejlesztő (állampolgári, közéleti) elemet is tartalmaz, s melynek lebonyolítási, oktatási rendszerét, a résztvevők maguk is alakíthatják”*⁴. A törvény 2012-es módosítása a megyei közművelődési szakmai szolgáltató szervezet szakmai segítő, támogató feladatai között említi a népfőiskolai mozgalom támogatását. A népfőiskola törvényben való nevesítése megteremtette a lehetőségét a kiszámíthatóbb állami támogatások igénybevételére, de a törvény keret jellege erre mégsem jelent garanciát. Jelenleg úgy tűnik, kevés az esély a népfőiskolák törvényi szabályozásának részletesebb kidolgozására, amely kellően segíthetné egy kiterjedt népfőiskolai hálózat működését. A rövid- és középtávú kormányzati tervekben a népfőiskolák elsősorban a vidékfejlesztés és a közművelődés területén jelennek meg. A népfőiskolai törvény megalkotása iránti igény természetesen elsősorban a népfőiskolák szívügye, de azok a feladatok, elvárások, amelyeket egyes kormányzati tervek, stratégiák, programok megfogalmaznak a népfőiskolák irányában, szintén a törvényi háttér megteremtését igénylik (Baka–Belovári, 2013).

⁴ A muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény módosításáról szóló 2012. évi CLII. tv. Magyar Közlöny 140. szám 2012. október 25. pp:24271–24281.

Hálózatosodási törekvések, stratégiai szemléletű szervezetek

A rendszerváltozás utáni időszakban az országos hatókör kiépítését célul kitűző szervezetek közül a legjelentősebb a Magyar Népfőiskolai Társaság (MNT) és a Lakitelek Népfőiskola Alapítvány. E két szervezet munkájában érhető tetten leginkább a stratégiai szemlélet is egy országos, Kárpát-medencei, az európai trendekkel kompatibilis népfőiskola-hálózat létrehozását illetően.

A rendszerváltozás első két évtizedében a Magyar Népfőiskolai Társaság volt a népfőiskolai mozgalom első számú ernyőszervezete, mind a tagszervezetek számát, a megyei táji központok kiépítettségét, az országos hálózatszervezési tevékenységet, az európai beágyazottságot tekintve. Az MNT koncepciója (Kitörési esély, 2010) épít a múltbeli hazai és európai tapasztalatokra és a jelenlegi európai felnőttképzési gyakorlatra. Tervezetük sok tekintetben az 1945–48 közti időszakban gyökerezik, és egy, az országos, megyei, járási és települési szintet is lefedő népfőiskolai hálózatot vázol fel. Ez a koncepció a népfőiskolákat funkcionálisan és szervezetileg a közművelődési (szabadművelődési) rendszerbe integrálja. A legfontosabb elvi változtatás a felnőttképzés, az intézményrendszer társadalmasításában, a civil jelleg erősítésében, a hatalomtól, a pártpolitikától való függés csökkentésében nyilvánul meg (Baka, 2011). A stratégiai tervezet – talán hazai viszonyok között túl átfogó, túl radikális, a felnőttképzés jelentős részének átalakítását igénylő jellege miatt – nem talált széles körben pozitív visszhangra az érintettek körében.

Lakitelken a rendszerváltás óta eltelt időben Magyarország infrastrukturálisan legkomplexebb intézménye jött létre, amely működtetői szándéka szerint a közösségteremtésben, a felnőttképzés módszereiben ötvözi a dán, a finn, a svéd és a német, valamint a két világháború közötti hazai népfőiskolai hagyományokat (Közhasznúsági Jelentés, 2010). A Népfőiskola hálózatépítési aktivitása 2010 után jelentősen erősödött, nagy léptékű infrastruktúra-fejlesztés és funkcióbővítés valósult meg – döntően kormányzati támogatással. A kormányzati elképzelések között szerepel egy Kárpát-medencei Népfőiskola Hálózat kiépítése, és ennek az állami költségvetés segítségével megvalósítandó programnak a Népfőiskola lenne a központi intézménye. Terveik szerint a hálózat alapvetően 3 formára épülne: térségi, járási és helyi intézmények létrehozására. A 2020-ig szóló stratégiai programban 14 új, Lakitelek-típusú népfőiskola indulna a Kárpát-medencében, ebből hét magyarországi, három erdélyi, két felvidéki, egy kárpátaljai és egy délvidéki (Közhasznúsági Jelentés, 2011). A 2016. december 31-én megszűnt Nemzeti Művelődési Intézet feladatait a lakiteleki Népfőiskola

Alapítvány által létrehozott NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. látja el⁵. Hamarosan kezdődik a Nemzeti Művelődési Intézet a Lakitelek Népfőiskola területére tervezett épületének kivitelezése⁶.

A Magyar Népfőiskolai Társaság eróziója és Lakitelek fejlődési pályája is alátámasztja, hogy mennyire befolyásolják a kormányzati döntések, források a működőképes hálózatfejlesztést Magyarországon. A népfőiskolák pozitív jövőképét vetítik előre a (Lakitelekhez kötődő) vázolt tervek, fejlesztések, de a megvalósítás irányultsága, módja több koncepcionális és gyakorlati kérdést vet fel, konfliktust hordoz magában – ezek részletes tárgyalása külön tanulmány témája lehetne.

A hazai népfőiskolák elmúlt 30 éve azt látszik igazolni, hogy helyük van (és lesz) a XXI. századi magyar művelődésben. Bebizonyították, hogy képesek alkalmazkodni a kor változásaihoz, a nem feltétlenül támogató környezeti tényezőkhez. Ma is megjelenítik a népfőiskola unikális jellegét, amelyet a tradíció és modernitás, a tolerancia és sokszínűség, a szakmai és kulcskézségfejlesztés, az ön- és közösségfejlesztő, a felnőttképzési és közművelődési szerep egységes megjelenítése alkalmassá tesznek az iskolarendszeren kívüli, a nemformális felnőttképzés és művelődés folyamatos megújítására.

BIBLIOGRÁFIA

- Baka, J. (2011). A felnőttképzés területi alapú innovációja. In: *Tudásmenedzsment*. Pécs: PTE FEEK. pp. 24–30.
- Baka, J. (2012). A Magyar Népfőiskolai Társaság szervezeti eloszlása alapvető területi kategóriák szerint. *Acta Scientiarum Socialium*, 37. sz. pp. 133–144.
- Baka, J. – Belovári, A. (2013). A népfőiskolák a társadalom szövetében – a jelen. In: Karlovitz, J. T. (szerk.): *Társadalomtudományi gondolatok a harmadik évezred elején*. Komárno: International Research Institute s.r.o. Komárno. pp. 281–286.
- Balogh M. (1998). *A KALOT és a katolikus társadalompolitika 1935-1946*. Budapest: MTA Történettudományi Intézete.
- Belovári, A. (2009). Egy kaposvári népfőiskola az 1920-as években a közigazgatási iratok tükrében. „*Acta Scientiarum Socialium* 29. sz. pp. 3–18.

⁵ 378/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet egyes központi hivatalok és költségvetési szervi formában működő minisztériumi háttérintézmények felülvizsgálatával összefüggő jogutódlásáról, valamint egyes közfeladatok átvételéről. [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600378.KOR×hift=ffffff4&xtreferer=00000001.TXT [2017-03-04]

⁶Bővül a Lakitelek Népfőiskola feladatköre [online] http://nepfoiskola.lakitelek.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=2373:bvuel-a-lakitelek-nepfiskola-feladatkore&catid=20:hirek&Itemid=40 [2017-03-26]

- Borbáth, E. (1989). *A népfőiskolákról*. Miskolc: B.-A.-Z. Megyei Közművelődési és Módszertani Központ.
- Erdei, F. (1940). Mire való nálunk a népfőiskola? *Kelet Népe* 1940. 9.sz. pp. 1–2. In.: Bíró, J. (szerk.) (é.n.): Erdei Ferenc: A falukutatástól a népi kollégiumokig – tanulmánygyűjtemény. pp. 104–105.
- Fekete, J. (1919). A falu s a magyar nemzeti élet. *Néptanítók Lapja* 31-32. sz. pp.4 – 7.
- Felkai, L. (2009). *A felnőttoktatás története Magyarországon*. [online] <http://ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/felnottoktatatas> [2016.04.08.]
- H. Sas, J. (1963). *A magyar népművelés története II. (1920-1948)* Budapest: Ethos Alapítvány.
- Hodossy, S. (2007). Református népfőiskolák a magyar vidék felemelkedéséért. *Mediárium: (Kommunikáció- Egyház – Társadalom)* 1. évf. 2. sz. pp.163–170.
- Huszár, K. (1919). A felnőttek oktatásának jövő irányelvei. *Néptanítók Lapja* 52. évf. 38–44.sz. 1–4.o. In: Tar, K. (1980). *A magyar népművelés története – szöveggyűjtemény II/1*. Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 29–33.
- Klebensberg (1923). Iskolánkívüli népművelési ankét – Gróf Klebensberg Kunó dr. vallás- és közoktatásügyi m. kir. Miniszter megnyitója az iskolánkívüli népművelési szakértekezleten. *Néptanítók Lapja* 56. évf. 25–26.sz. pp.1–4. In: Tar, K. (1980). *A magyar népművelés története – szöveggyűjtemény II/1*. Budapest: Tankönyvkiadó p.34.
- Kovács, B. (1994). *Protestáns népfőiskolai mozgalom Magyarországon (1936–1948)*, Budapest: Püski Kiadó.
- Kovalcsik, J.(1986). *A kultúra csarnokai I*. Budapest: Művelődéskutató Intézet. Közhasznúsági jelentés. Népfőiskolai Alapítvány. Lakitelek. [online] 2010. http://www.lakitelek.hu/nepfoiskola/index.php?option=com_content&view=article&id=1107&Itemid=59 [2013-02-07]
- Közhasznúsági Jelentés. Népfőiskola Alapítvány. Lakitelek. [online] 2011. http://nepfoiskola.lakitelek.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1107&Itemid=59 [2013-02-08]
- N. n.,(2010). Kitörési esély. A szabadművelődési intézményrendszer jövő modellje és abban a népfőiskolák helye. In: *Művelt nép – emelkedő ország. Egy kitörési esély*. Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság. pp. 28–43.
- N.n. (2017). *Bővül a Lakitelek Népfőiskola feladatköre* [online] http://nepfoiskola.lakitelek.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=2373:bvuel-a-lakitelek-nepfiskola-feladatkoere&catid=20:hirek&Itemid=40 [2017-03-26]

- Reich, E. K. (2010). *Napsütés és villámlás. Grundtvig és az élethez írt dalai*. Szentendre: Budapest-Környéki Népfőiskolai Szövetség.
- Romsics, I. (2002). A magyar iskolarendszer és a népfőiskolai mozgalom a két világháború között Magyarországon. In: Pölöskei, F. (szerk.): *A falukutatók fénykora (1930–37)*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. pp. 145–151.
- Sári, M. (2011). A magyar és az európai népfőiskola történeti-funkcionális nézőpontból. In: Erdei, G. (szerk.): *Andragógia és közművelődés – Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézet. pp. 292–293.
- Szigeti Tóth, J. (2013). *A népfőiskola a XIX-XX. században – szerepe és fejlődése a magyar művelődésben*. Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság.
- T. Kiss, T. (2002). *Fordulatok, folyamatok. Fejezetek a magyarországi kormányok kultúrpolitikáiról 1867–2000*. Budapest: Új Mandátum.
- T. Kiss, T. (1998). Az iskolán kívüli népművelés és felnőttoktatás Magyarországon az 1920-as években. In.: Maróti – Rubovszky – Sári (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története konferencia dokumentumai*. Budapest [Debrecen] [Jászberény]: Német Népfőiskolai Szövetség, KLTE, Jászberényi Tanítóképző Főiskola. pp. 217–226.
- Tar, K. (szerk.), 1980. *A magyar népművelés története – szöveggyűjtemény II/1*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Vörösváry, F. (szerk.) (1997). *A Szabad Tanítás Pécsen 1907-ben tartott Kongresszusának Naplója*. Reprint. Pécs: Dialóg Campus.

BAKA, JÓZSEF – BELOVÁRI, ANITA

OBSERVATIONS AND POSSIBILITIES: ARE THE HISTORICAL OBSERVATIONS OF COMMUNITY COLLEGES APPLICABLE IN THE OPERATION OF PRESENT-DAY COMMUNITY COLLEGES?

The community colleges came into existence in Denmark in the middle of the 19th century originally with the aim of providing available alternative for the rural adult population excluded from education to be able to catch up with the social and economic challenges of the era. The method and the institution proved to be a success story both in Denmark and in the following decades first of all in Scandinavia, which has still been going on unbeaten.

Attempts to establish educational institutions of similar type were made in Hungary as well between the two world wars but their success was altering significantly. In our lecture we would like to make attempts to reveal some determining factors which made the success of Hungarian community colleges altering in the era, but at the same time to compare all this with the present practice of community colleges examining the question whether the principles, practice and experience of the period between the two world wars may be used in the changed social, economic, educational/teaching/learning environment during the establishment of an optimal organisational, operational system.

According to our observations this approach makes our research up-to-date.

Our key issues in the focal point are (comparing the 20ies – 30ies to the practice of today): to what extent the circle of founders, actuators, the composition of the target group, the maintainers, financing, the functions of the organizations, the educational aims, contents, methods, the forms of education changed in the different types of community colleges.

We have examined the geographical location, distribution of the institutions, the characteristic features of the settlements and their configuration, accessibility, which may be a sore point in view of the fact that – contrary to the classical Scandinavian community colleges - boarding schools are quite rare types in Hungarian practice.

We have used archival sources, analysed specialized literature, done research work, used statistical data and own research results as well.

ANA MARQUÉS IBÁÑEZ¹**Kamishibai: An intangible cultural heritage of Japanese culture and its application in Infant Education**

In the field of art education, it is imperative to use new and innovative methods to study visual culture, and to adopt multicultural and intercultural approaches to interpret art in different cultures. It is interesting to study the way in which the intertextual method (the interrelationship between texts, whether written, oral, past or present; the implicit or explicit connection between a set of texts forming a context which conditions the understanding and development of the discourse) can be employed to interpret art from a western or eastern perspective.

The kamishibai art form should be integrated into pre-school and elementary school curricula to promote reading. This proposal goes beyond simply understanding a text with images. The focus is on how a text can be performed theatrically and involve the participation and interaction of children as protagonists in the process.

We start by introducing the concept of kamishibai, including its origins and different stages of evolution throughout history until the present day. Then, we discuss the potential new roles that contemporary kamishibai could assume in the educational context.

Finally, we present an educational proposal to promote its use in early childhood education. We consider that the development of artistic interpretation, the potential value of a text when performed theatrically facilitates the introduction of multiculturalism to children.

1. Introduction

Kamishibai is a type of theatrical performance that offers an alternative way to tell stories to children. Moreover, it is of interest to introduce aspects, such as studying multicultural literature, into the school curriculum, particularly in the USA.

As stated in chapter 2 of *Integrating Multicultural Literature into the Curriculum* (Atkinson, Oswald & Jenkins, 2011, p.17):

“Multicultural literature has been described by experts on literature as both a window and a mirror (Gates & Mark, 2006). It is a window on the world, opening up views for readers to learn about the world, its geography, history and cultures. It is a mirror reflecting the traditions, values, and beliefs of diverse readers. When readers read about characters that look like them and reflect their way of life, their self-identity is affirmed, and they get the message that their way of life is valued” (Norton, 2009).

¹ temporary faculty lecturer, University of La Laguna (Tenerife, Spain). Faculty of Fine Arts, amarquez@ull.edu.es

In the increasingly diverse U.S. society, multicultural literature should be an essential part of the fabric of the learning environment (Banks, 2004).

Some experts (Atkinson & Oswald, 2011, p. 17) have proposed integrating multicultural literature into the curriculum as a way to develop both written and visual literacy.

Norton (1990) has suggested that teachers use a five-phase model for studying multicultural literature by exploring the following genres in each phase

- “ – *Phase one: traditional literature.*
- *Phase two: traditional tales from one area.*
- *Phase three: autobiographies, biographies and historical nonfiction.*
- *Phase four: historical fiction.*
- *Phase five: contemporary fiction, biography and poetry”.*

Furthermore, several academic studies have been conducted into the applied intertextual method, for instance, the recent study about *kamishibai* published in the International Journal of Art & Design: *The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre – a Study on Discovering Intercultural Differences*.

“My hypothesis was that it is possible to find local and global differences that arise from selected texts and study them interculturally. As postmodernism calls attention to marginal areas, I applied my method to a form of visual culture that is not well known in the European art education context, the Japanese *kamishibai* which can be translated as Japanese paper theatre” (Paatela-Nieminen, 2008, p.1).

Martina Paatela-Nieminen’s research focuses on the Alice in Wonderland paper theaters from the International Institute for Children’s Literature (IICLO), including a version from 1937 written and edited by Hirosuke Hamada and illustrated by Makoto Hyuga, and a later version from 1977 written by Umihiko Ito and illustrated by Miki Ito. In addition, she found two further Alice in Wonderland paper theaters in the Doshinsha Publishing company in Tokyo. The most recent version was written in 1965 by Masaharu and Kawasaki, with illustrations by Seiichi Yuno, while the earlier work was written by Gozan Takahashi and illustrated by Seiichi Yuno in 1952.

Paatela-Nieminen applies the intertextual method to Japanese paper theater with a focus on different versions of Alice in Wonderland. The study has three main parts. In the first part, she applies Gérard Genette’s concept of the paratext which offers a subjective starting point to study the paper theater as a visual and verbal text (Genette, 1997a). The context of the paratext offers a broad and open view; a means to connect the history of the paper theater with the texts. The

second method adopts Genette's concepts of hypertextuality, studying the Alice in Wonderland paper theaters palimpsestically, which implies passing from the most recent to the oldest information (Genette, 1997b). Hypertextuality is a transformation category that enables one to locate and study the differences and diverse styles found in texts. The third part addresses the most prominent contrasts between the different paper theater versions, not just in terms of the story or format, but by providing a broader observation of the art form within Japanese culture. In this part of her research, she applies Julia Kristeva's concepts of phenotext and genotext. The term phenotext refers to language that serves to communicate, while the genotext can be considered as the underlying foundation of a language (Kristeva, 1984).

2. Theoretical framework

Firstly, it is worth highlighting the efforts made by a number of organisations including UNESCO to preserve this art form as an intangible cultural heritage. Indeed, specific events such as "*A Kamishibai for Peace*" have been organised with this purpose. This event was held at the UNESCO headquarters in Paris on April 2–3, 2012, as part of the European Kamishibai Meeting, and was organised for the first time in France by the Petite Bibliothèque Ronde and IKAJA (The International Kamishibai Association of Japan).

These two organisations aim at disseminating and preserve the *Kamishibai* art form with a focus on the children's audience. The idea is to implement *Kamishibai* to encourage reading, to offer new forms of theater performance, thereby giving this ancient art form a new main role, and to appreciate the work of storytellers.

IKAJA, formed in 2001, strives to promote appreciation and raise international awareness of this art form. Most of its members are Japanese –over seven hundred–, however, there are also members from all over the world.

The Petite Bibliothèque Ronde Association, founded in 2007 by Geneviève Patte, is located in the young person's library in Cité de la Plaine in Clamart. Since 1965, the library has carried out important innovations such as *Joie par les livres*, a specific area of youth libraries dedicated to young readers and the study of literature.

The advertising material published by the Petite Bibliothèque Ronde for the event lists the following aims:

- Combat inequalities of access to art and culture.
- Favor professional exchanges on a national and international scale.

- Anticipate innovation in practices.
- Be a place of observation and pilot projects (“A Kamishibai for Peace”. European Kamishibai Meeting; 2012, p. 5).

Previously, the ACCU (Asian Cultural Centre for UNESCO) held the Fifth Experts Meeting on Regional Co-operation in UNESCO Cultural Activities in Asia and the Pacific, on March 3-7, 1981, in Tokyo and Hakone.

The event was attended by a diverse international audience, hence the importance of the publication: Australia, Bangladesh, China, India, Indonesia, Japan, Malaysia, Nepal, Pakistan, Philippines, Republic of Korea, Singapore, Socialist Republic of Vietnam, Sri Lanka and Thailand. This diversity also helped to increase the diffusion of the publication.

The preface of the publication presents a set of objectives to preserve culture and establish networks:

“The purpose of the meeting was to discuss UNESCO programmes in culture for 1981-1983 adopted by the General Conference of UNESCO at its 21st session in Belgrade in 1980, to review the past two years’ achievements and discuss future development of Asian and Pacific regional joint programmes, and to look for better ways and means of strengthening regional co-operation network of activities of ACCU and means of exchange of cultural information among UNESCO Member States in Asia and the Pacific” (Ryoji, I. Director General. Asian Cultural Centre for UNESCO. Report Fifth Experts Meeting on Regional Cooperation in Unesco Cultural Activities in Asia and the Pacific. Preface, 1981, p. 1).

In this event, *Kamishibai* plays a fundamental role as a resource to foster interculturality. The progress of the Programme Report over the two previous years is presented in different sections. The first section describes the partnership programme between Thailand and the ACCU (Asian Cultural Centre for UNESCO), the second section includes an evaluation of the programmes and activities, the third section addresses the application and diffusion in Thailand, and the final section includes the programmes that have been conducted.

The first section focuses on the *Kamishibai* art form. More specifically, a fifth subsection details the coproduction of audiovisual material in the areas of culture and education through Kamishibai conducted in the progress report of the partnership programme between Thailand and the ACCU by Mr Smam Sangmahli, Deputy Under Secretary of State for Education, President of the Cultural Committee of Thailand for UNESCO, Ministry of Education. Production of the audiovisual material was coordinated by the Director of the Book

Development Centre from the Educational Techniques Department, Ministry of Education. The activities included the following:

“Translated the English content at the back of Kamishibai into Thai.

Prepared the booklet’s guidance how to use Kamishibai.

Published the whole set” (Sangmahli, S. Deputy Under Secretary of State for Education. Thailand. Asian Cultural Centre for UNESCO. Report Fifth Experts Meeting on Regional Cooperation in UNESCO Cultural Activities in Asia and the Pacific, 1981, pp. 108–110).

3. History of Kamishibai

In order to understand the unique *Kamishibai* art form, prior to studying its conceptual and historical elements, it is worth highlighting some of the main elements of its structure and design. For example, there are connections that exist between performance and theatrical code that make up the production. As explained in the book *Semiótica Teatral*:

“Performance consists of a set of verbal and non-verbal signs; the verbal message is represented in the interior of the performance system with its own form of expression – acoustics, voice–, implying two types of signs: linguistic signs, elements of the linguistic message, and acoustic signs (voice, expression, rhythm, tone, timbre). The verbal message is denoted through two codes: linguistic and acoustic. These are accompanied by other codes, thanks to which the non-verbal signs can be decoded (visual, music, proxemics, etc.). In a performance, in order to be decoded, all theatrical messages require a multitude of codes, which enables, paradoxically, the theater to be understood and comprehended even by those who do not have a strong grasp of all the codes” (Ubersfeld, 1989, p. 23).

Although the elements put forward by Anne Ubersfeld are specific to theater, they can also be applied to *Kamishibai*, since the narration of these Japanese stories, which included characters of Japanese folklore, was represented through images, performance, voice, and sound effects made either by the storyteller or with musical instruments, such as the *hyoshigi*. This was a street performance of stories which could be enjoyed and followed by even the youngest of children without needing to know how to read.

In order to obtain a more precise understanding of *kamishibai*, we will refer to a description presented in the book, *Kamishibai Story Theater: The Art of Picture Telling*:

“In the Japanese language, Kamishibai (kah-MEE-she-bye) means “paper drama.” Kamishibai was a popular form of street storytelling from the late 1920s until the early 1950s.

The Kamishibai man was an itinerant storyteller who travelled from village to village or neighborhood to neighborhood by bicycle. His main occupation was selling candy. To entice children to buy candy, he entertained them with stories” (De la Casas, 2006, p. 1).

Kamishibai in pre-depression Japan

The origins of *kamishibai* go back to the 12th century when it was used in temples by Buddhist monks. It is believed that the practice originated in China and later spread to Japan. The monks used this narrative form to teach their followers about the history of the temples and gods in Japanese society.

The *emaki* (picture scroll) was used during the Heian period in Japan in the 11th and 12th centuries. It is thought to be the predecessor of the *kamishibai* and comprised a horizontal paper scroll that was rolled over a viewing screen (*Hirofumi*). This narrative form was most prominently used to depict the 11th century novel, *Genji Monogatari* (*Motoyama*). However, this art form gradually became neglected over the years, and was almost completely lost, until its reappearance in the early 20th century.



Fig. 1. *Street Corner Kamishibai performance, 1928.* Photograph by Kageyama Kōyō. Orbaugh, 2014. p. 39.

Fig. 2. *A drum on the back of this bicycle produced some of the sound effects for the picture-card show.* From the Walter A. Pennino Postwar Japan Photo Collection, courtesy of the Center for Japanese Studies, University of Hawai‘i at Mānoa.

Available from: http://www.hawaii.edu/cjs/?page_id=256 [Accessed: 02/10/16]

Kamishibai in post-depression Japan

The dramatic rise in the use of *kamishibai* coincided with the Great Economic Depression of 1929, which originated in the United States, but then went on to affect many countries, in

particular, Japan. It is estimated that, during the years of the Great Depression, some 3,000 *kamishibai* storytellers (*Gaito Kamishibaiya*) were operating in the city of Tokyo. In Japan as a whole, the number of *gaito kamishibaiya*, who travelled by bicycle between performances, reached almost 30,000.

During the Second World War, a wide range of educational genres were created for the *kamishibai* format, and stories were published to teach history, biology, ethics, and other subjects.

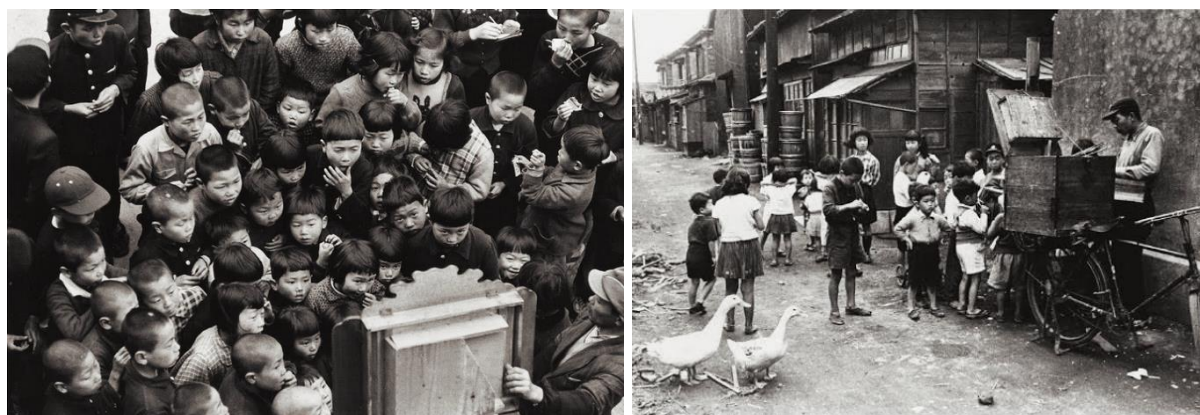


Fig. 3. Children crowding together to view the performance. Photograph by Domon Ken. Orbaugh, 2014. p. 41.

Fig. 4. Selling candy before a street corner performance, 1953. Orbaugh, 2014. p. 39.

However, with the introduction and spread of television in the 1950s and 1960s, children gradually stopped going to see *kamishibai* performances. Despite the performers' efforts to attract the public by means of adding amplifiers, lights and special effects, the art form would eventually disappear.

As the *kamishibai* storytellers disappeared from the streets, they turned to a more lucrative type of art, producing animations and manga cartoons. Nevertheless, the use of *kamishibai* in classrooms did continue throughout Japan.

Resurgence of kamishibai in Japan and the United States

By the 1980s, electronic devices had made their way into many Japanese households providing children with new forms of entertainment. This led children to gradually lose interest in reading; a phenomenon that occurred in many parts of the world. Parents became concerned with this drop in reading and the influence that it may have on their children's education and literacy. In Japan, it was feared that their cultural identity was being lost due to the influence of westernization and economic growth. Therefore, it is precisely for this reason that the texts and

illustrations that make up most *kamishibai* stories and Japanese children's books focus on the traditions of different regions in Japan. The purpose is to teach the Japanese youth about the significance of national festivals, rituals and symbolism through the folklore and stories that have been preserved and passed down through oral transmission.



Fig. 5, 6, 7 & 8. *Les roses sauvages*, 2009. Original work by Mimei Ogawa / Text by Seishi Horio / Illustrations by Makoto Sakurai. Available from: <http://www.doshinsha.co.jp/kamishibai/translations/form.php> [Accessed: 05/10/16]

Later, Japan experienced a resurgence of interest in national art, traditions and *kamishibai* storytelling. Teachers and cultural centers started to raise awareness among the public, and libraries compiled material about this Japanese art form. These actions eventually led to the spread of *kamishibai* to the United States in the 1990s. The company Accursed Toys created a digital adaptation of the *kamishibai* model for Microsoft, which enabled users not only to view the images and stories, but also to add music and sound effects at the same time.

Many people who promote the diffusion of *kamishibai* have also actively participated in movements in Japan to encourage local populations to create their own hand-made *kamishibai*, or *tezukuri kamishibai*. In addition, competitions have been formed in several cities to evaluate

the quality of the stories and performances. These actions have helped to promote *kamishibai*, and it is once again today a fully-fledged form of storytelling.

Nowadays, *kamishibai* is often used in American classrooms with young children, particularly as an activity of cultural exchange activity, as it is a good vehicle for communication.

3.1. Concept of modern *kamishibai*

It is interesting to discuss the ways in which the *kamishibai* format has changed over time. According to the authors of *Folktales from the Japanese Countryside*:

“Storytelling is still alive in Japan. Kamishibai and picture books of traditional stories are popular in schools and libraries. ... Many tellers and researchers are turning to the old tales recorded in ancient books; others are listening to the stories of older generations. Libraries and cultural centers are collecting stories of the elders. But there is still the interplay of the oral tradition and the written text that has played such an important part in Japanese folktale history. Now video cameras, tape recorders, and CD players are important tools in the collecting of stories. Novelists, film directors, and animation artists such as Academy Award winner Hayao Miyazaki are returning to Japanese myth, legend, and folk themes for their contemporary work. Shinto shrines and Buddhist temples now sell comic book versions of their sacred stories. Tales over a thousand years old are still told today, and those stories continue to evolve and live on” (Fujita, Stallings, Wright & Sakurai, 2008, p. 19).



Fig. 9. *Kamishibai in Asakusa by Tokyobling*. Licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Available from: <https://tokyobling.wordpress.com/2014/08/15/kamishibai-and-the-first-superhero-street-storytelling/>

Fig. 10. *A contemporary version of a street corner performer's bicycle*. Orbaugh, 2014. p. 42.

4. Applied educational proposal

The educational proposal was conducted with students of the Infant Education Degree program in the Department of Education at the University of Cadiz, Spain, during the 2010-2011 academic year.

The students were initially presented with the task of creating their own *kamishibai*. The elements of importance in this project included promoting reading, connecting with theater performances, and understanding different art forms.

The students created their own individual *kamishibai* and accompanying story, and were also responsible for the physical design of the paper theater.



Fig. 11. Kamishibai. Infant Education Degree. 2010 -2011. Repeto Menéndez, Nerea. University of Cadiz.

Fig. 12. Kamishibai. Infant Education Degree. 2010 -2011. Belizón López, Yolanda. University of Cadiz.

Crucially, before creating the paper theaters, the students should be familiar with the different types of *kamishibai*. These genres include street performance (*gaitō*) *kamishibai*, religious *kamishibai*, educational and published *kamishibai*, military propaganda *kamishibai*, hand-made (*tezukuri*) *kamishibai* and electric *kamishibai*.

For the design of the *kamishibai*, students may find it useful to refer to the online publication: *The world through Picture Books: Librarians' favourite books from their country*. This document can serve as a guide and inspiration to create the picture boards that will be placed in the miniature stage box to form the *kamishibai*. This publication by the IFLA, International Federation of Library Associations and Institutions, is a great resource which provides examples of traditional illustrated children's stories from all over the world. Students

can select any book that draws their interest and use it to create their *kamishibai*. For instance, if they select a title from Cameroon or the Philippines, they can first study the customs and lifestyles of these countries, and then integrate these intercultural elements in the classroom. This second online edition is an invaluable resource that presents a list of 500 books in 37 languages compiled by librarians for children.



Fig. 13. Kamishibai. Infant Education Degree.
2010–2011. Gómez García, Claudia & Lafuente Galán, María José. University of Cadiz.

4.1. Lesson plan design

This lesson plan is aimed at students of infant and primary education degrees to be conducted with preschoolers in the United States.

The lesson plan is divided into three key parts: the first part addresses the figure of the storyteller around the world with a special focus on Japan, India and Morocco; the second part focuses on creating a story; and the third part examines a number of devices available to tell stories to children.

The figure of the storyteller varies depending on geographical location.

In Japan, stories were transmitted through *kamishibai* by artists who created illustrated stories. The drawings were based on their inspirations, imagination, and other visual techniques taken from popular foreign cinema. The artists were also influenced by a wide range of other

sources, including local Japanese theater styles and folklore. In each performance, the storyteller performed scenes from at least three different genres in order to cover the broad range of tastes of the audience. These commonly included love stories for girls, action adventures for boys, and manga (Japanese comics) for older children of both sexes.

In *Media toshite no kamishibi* (Kamishibai as a Medium), Suzuki Tsunekatsu compiles a list of the major attractions of the *gaito kamishibai* performances for children:

“(1) the intrinsic interest of the stories, (2) the entertaining storytelling style, (3) the human qualities of the kamishibai man, (4) the sense of solidarity that comes from realizing that everyone around you is of the same economic background, (5) the collective space and experience shared with one’s close friends and neighbors” (Tsunekatsu, 2005, p. 10).

In India, *Kaavadiyas* (narrators) and their *jajmans* (hereditary patrons) consider the *Kaavad* as a sacred shrine that requires certain rituals to be performed, including listening to ancestry and genealogy, epic stories, and making offerings. The *Kaavad* was originally both a storybook and a shrine which was carried by the storytellers from one rural area to another. The front of the box can be opened up completely by unfolding the panels one after another. Each hinged panel features illustrations depicting local deities, the Ramayana, the Mahabharata, and pilgrimages.

The *Kaavad* is a form of storytelling that goes back hundreds of years. The panels were purposefully crafted and illustrated to form a device that, just like the *kamishibai*, was used to tell stories. In addition to being a traditional form of oral storytelling, a donation could be left in a draw positioned in the base of the *Kaavad*.



Fig. 14. Kaavad. A portable shrine.

Available from: <http://www.dsourc.in/resource/kaavad/kaavad-object> [Accessed: 02/10/16]

Nina Sabnani is a professor at the Industrial Design Centre in the Indian Institute of Technology in Bombay. Her research interests include visual communication, visual culture, folklore and storytelling. Her project *Telling it together* seeks to bring together craftspeople and designers (Sabnani, 2014).



Fig. 15. *Telling it Together: Collaboration between designers and craft communities*, 2015. Project by Nina Sabnani.

Abhikalpana Design Show 2015. 2nd to 4th January 2015. Available from:

http://www.idc.iitb.ac.in/nina/Telling_Together.html [Accessed: 02/10/16]

Storytelling is a type of intangible cultural heritage UNESCO that has been maintained and preserved in multiple forms. On the one hand, cinema and animation offer new forms of storytelling which have largely replaced traditional oral types. However, they also help to prevent the disappearance of traditional stories, thereby protecting and conserving cultural heritage. An example of this process can be observed in the Bhil tribe, whose orally recounted stories are unknown to most audiences. Sabnani's collaborative project with this tribe has led to the creation of resources that help to conserve this intangible heritage, as well as generating

new audiences and economic possibilities for one of the oldest and largest tribal communities in India.

This project addresses the areas of local crafts, technology and education in connection with development. The principal aim is to promote and participate in specific artistic and narrative forms that are key to the conservation of the Bhil community of Madhya Pradesh. The project intends to prevent the Bhil culture from being lost forever by transforming the tribe's particular style of painting and storytelling into illustrations to be used in books, movies and cartoons.

Sabnani's project seeks to bring together traditional craft communities and designers to create media artefacts that prevent the extinction of an oral tradition. Moreover, the creation of digital media, including a website, illustrated books and movies provide new opportunities for the development of craftwork. Both printed and electronic media are used to advertise and promote the arts and crafts produced by the Bhil tribe. This helps to generate an income which, in turn, facilitates the conservation and evolution of different art forms. The idea is to prevent the extinction of an art form which would otherwise disappear.

In the case of Morocco, it is the Jemaa el Fna square, situated close to the Koutoubia Mosque, which is most closely associated with the activity of storytelling. This square is brimming with human life and activity, including storytellers, teachers, food and sweet sellers, snake charmers, acrobats, dancers, water sellers, etc. A vast number of people go about their activities every day in the square, which is illuminated later at night by the various colored lights of the stalls. Due to being the cultural center of the city, UNESCO proclaimed the Jemaa el Fna square a site of Intangible Cultural Heritage in 2008.

Although the Jemaa el Fna square is not associated with one particular art form, such as the *kamishibai*, the stories are often accompanied by drawings and relate to the magical, healing or aphrodisiac properties of the products on sale at the market.

In order to create the applied stories, we refer to Gianni Rodari's book, *Gramática de la Fantasia* (The Grammar of Fantasy). This publication proposes numerous methods for creating stories. In chapter 17, entitled Little Red Riding Hood in a Helicopter, the author describes a storytelling method in which children are given a list of five words that evoke this famous fairy tale: "Grandmother", "Woods", "Wolf", "Girl" and "Flowers". However, then a sixth word, "Helicopter", is added, which breaks with this series of words.

As Rodari explains, the purpose of this exercise is to create stories:

“Through this game-exercise, the teachers or authors of this experiment measure the children’s ability to react to a new and unexpected element in a certain series of events; their ability to absorb the given word in a familiar story; and their ability to make the familiar words react in a new context” (Rodari, 2008, p. 56).

Later, Rodari refers to the Gioco-Vita Theater Group as believers in objects. In one of the group’s suggested games, children are shown three different objects, such as a slipper, an empty bottle and a coffee pot, which they must use to invent a story. The objects provide a prop that is more creative and solid than words, since the children can touch, handle, observe and extract endless fantastic meanings. The story is created collectively and relates to the three objects provided; it may initiate from a noise or a simple gesture.

Another common way of inventing stories is to ask students to respond individually on pieces of paper to the following five questions: Who? How? When? Where? and Why? Then, the pieces of paper are shared with the group and the answers form the bases to invent absurd stories which can acquire certain different elements, such as science fiction.

4.2. Design of learning experiences

It is interesting to observe how this ancient tradition is being used to promote interculturality through teaching and learning activities with schoolchildren from Europe and the United States. In the magazine *School Arts*, Dorson, L. and Jordan, P. describe the process of creating a *Kamishibai* story with their 6th grade students. The project was carried out in collaboration with the art teacher and included designing the *Kamishibai*, creating a story and performing it in class. The aim was to demonstrate the specific philosophy behind this peculiar form of Japanese theater.

“In language arts, students began by reading Japanese folktales. At the end of each story, students were asked to state the theme. In this way, a list was established that expressed traditional Japanese cultural values. Our class discovered that the stories’ recurring messages were of personal responsibility, kindness, and the importance of work, self-sacrifice and compassion.

Students formed teams, selected a cultural value, and wrote a story in play format with that value as the theme. Rereading the story, they found breaking points where the story could move from one card to the next” (Dorson & Jordan, 2012, pp. 36–37).

Another interesting teaching proposal is offered by Fernando Cid Lucas. In this case, the proposal corresponds exactly with the desired educational level of our lesson plan. Therefore, it may be a useful resource for how to conduct this type of storytelling class. The author states that the teaching proposal can be adapted to current school curricula as a vehicle to understand a culture that is perceived as geographically and socially distant. This educational experience was conducted in the University of Alcalá de Henares in Madrid, during the 2007/2008 academic year, with students from different degree areas and teacher training courses.

“I decided to organise my audience, made up of 40 students, into groups of five or six. The group members had to then organise themselves to create their own Kamishibai. This included first creating a story, however, as future teachers, I also stipulated that the story should be about something that one day they would have to explain in class. As a final stipulation, while projecting slides on the wall depicting characters from Japanese folklore that typically appear in Kamishibai (Momotaro, Kintaro, Jizo, etc.), I asked them to use characters from our folklore as the main characters in their stories (stories, legends, mythological characters, etc.)” (Cid, 2009, p. 145–146).

5. Objectives

The Japanese kamishibai paper theater originated as a street activity and flourished as a form of storytelling in the 1920s.

The kamishibai featured large image boards, measuring 382 x 270 mm, which enabled an entire group to watch simultaneously. Stories of diverse themes were performed, such as intrigue and drama. Working with this art form can help students to develop their abilities of improvisation, gesticulation and intonation, since it combines visual, oral, body-language and written elements. In addition, each of these components can be used to introduce children to simple stories, tales, poems and children’s fiction. Japanese musical instruments commonly accompany the narrative. The *hyoshigi*, a percussion instrument made of two sticks of hard wood or bamboo joined by a piece of string, is used to indicate that a story is starting by marking a slow beat that gradually accelerates. It is played by striking the two sticks together or against the floor.

The use of the *hyoshigi* helps children to develop a sense of music, and other instruments with different sounds are often added to create a feeling of intrigue, mystery or surprise. Similarly, the kamishibai usually features repetitive patterns which enable the audience to actively participate in the story.

Although very young children may sometimes not understand the text, they can associate the text with the visual elements and images that they see. This makes the stories easier to remember and more meaningful for the children.

Developing written and oral expression is the first step in promoting reading and writing, and, in fact, children acquire pre-reading and pre-writing abilities successively, even if they do not see text.

The kamishibai format can be implemented to teach and develop writing skills, since drawing and narration form part of the pre-writing process. Recounting a story orally helps the child to internalize the process of constructing a story in a logical way with a beginning, climax and end.

By means of this sequencing of events, ideas and other elements are transmitted in a logical order. This can be of use to children as they try to establish a logical organization of everyday actions and events.

6. Results

Our experience with the educational proposals and activities has highlighted the suitability of *kamishibai* as a vehicle to learn about other cultures from a multicultural perspective. In addition, it can be beneficial for learning a foreign language since the texts can be written in a child's second language. Further still, this Japanese art form can aid the development of acting and performance skills, as well as other creative abilities in the design and construction of the story boards.

Our research has also examined the work of some female authors regarding the *kamishibai* format. For instance, the intertextual method employed by Martina Paatela- Nieminen analyzes Japanese paper theater through different versions of *Alice in Wonderland*. In addition, Nina Sabnani's innovative project on the Kavaad combines the creativity of artisan communities and designers.

Finally, we have aimed to provide an educational approach to our study by presenting a number of projects produced by future pre-school teachers from the Department of Education at the University of Cadiz. In addition, we have presented a complete lesson plan to be applied in the classroom.

7. Conclusions

As the *kamishibai* is not a lucrative art form like, for example, the illustration of children's books, many Japanese artists work with both media simultaneously. The illustrators who work within these genres tend to state that the creation process is different for each medium. Nevertheless, the lines between the *kamishibai* and illustrated children's books remain somewhat blurred.

For librarians, experienced in conserving and promoting books, the *kamishibai* is sometimes seen as an inferior medium due to its lower narrative content and visual composition, which some believe to be less refined than other books. However, it is important to consider that the *kamishibai* is designed to be eye-catching and to be viewed from a certain distance. Furthermore, in general, written texts are commonly given preference over theater performances. Therefore, with the purpose of promoting the creative development of the *kamishibai* at a high artistic level, in 1967, the Kamishibai Association in Japan created the Takahashi Gozán prize to acknowledge quality in this oral storytelling art form.

The reverse sides of the picture boards often feature some text that provides instructions about how quickly to move the picture boards, or the appropriate tone of voice for each character. These rules enable teachers, librarians, parents or theater performers to use *kamishibai* with very little preparation.

This study has discussed the teaching possibilities offered by *kamishibai*. On the one hand, it is a powerful tool to capture children's attention and emotions. However, despite its tried and tested design, it can also be stimulating and fun to create one's own *kamishibai*.

In terms of intercultural relations, Aldama, a teacher, explains how the use of *kamishibai* was introduced into her school due to the twinning of Pamplona with the city of Yamaguchi some twenty-five years ago. This twinning process, together with the collaboration of one parent, led to the creation of a library with several examples of Japanese culture.

In my case, at the University of Cadiz, it was a foreign student who initially proposed the idea of encouraging students and parents to transmit their culture through *kamishibai*. This proposal provided sufficient reason to explore the use of *kamishibai* as a resource of integration to facilitate active communication, at a time when our schools are boasting increasingly rich cultural diversities.

This cultural hybridisation should be conducted with respect for and in knowledge of the cultural values of Japanese identity and history. For this reason, we utilise materials from Japan, a place where the cultural reality has been formed through contact with other communities. This

contact offers us new ways of thinking, acting and feeling artistic communities. In the United States, “*Community Art*” is a well-known and popular artistic activity used to design innovative projects in the fields of education and art. Finally, it is also necessary to review the theories of Zygmunt Bauman on liquid modernity and the features of identity in liquid modernity, in which modern society is mobile, can be moulded, and constantly changes shape.

BIBLIOGRAPHY

- Atkinson, A. & Oswald, R. (2011). *Multicultural literature and Response: Affirming diverse voices*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Banks, J. A. (2004). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. In Banks, J. A., & Banks, C.A.M. (Eds.) *Handbook of research on multicultural education* (2nd Ed. P. 3–29). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Bologna Children’s Book Fair. [Online]: <http://www.bookfair.bolognafiere.it/en/home/878.html> [Accessed: 2nd January 2017]
- De la Casas, D. (2006). *Kamishibai Story Theater: The Art of Picture Telling*. Westport, CT: Libraries Unlimited. Ñaque, 47, Pp. 24–26.
- Dorson, L. & Jordan, P. (2012). *School Arts: Looking Beyond*. May/June. Volume: 111. Issue: 9. Pp. 36–37.
- Fujita, H. Stallings, F. Wright, H. Sakurai, M. (2008). *Folktales from the Japanese Countryside*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Gates, P. S. & Mark, D. H. (2006). *Cultural Journeys*. Inc: Lanham, MD: Scarecrow Press, Inc.
- Genette, G. (1997a). *Paratexts: Thresholds of interpretation (Literature, culture, theory)*. New York: Cambridge University Press.
- Genette, G. (1997b). *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- IICLO (International Institute for Children’s Literature). [Online]: http://www.iiclo.or.jp/f_english/index.html [Accessed: 4th November 2016].
- IKAJA (The International Kamishibai Association of Japan) N° 1–4. [Online]: www.geocities.jp/kamishibai/index-e.html [Accessed: 10th December 2016].
- Kamishibai for Kids. [Online]: <http://www.kamishibai.com/> [Accessed: 4th November 2016].
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in Poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Norton, D. E. (2009). *Multicultural children’s literature: Through the eyes of many children*. Boston, MA: Pearson Education.

- Orbaugh, S. (2014). *Propaganda Performed: Kamishibai in Japan's Fifteen-Year War*. Boston, MA: Brill Leiden. DOI: [10.1163/9789004249448](https://doi.org/10.1163/9789004249448)
- Paatela-Nieminen, M. (2008). *The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre – a Study on Discovering Intercultural Differences*. International Journal of Art & Education. Blackwell Publishing Limited. Vol. 27, Issue 1. February 2008. Pp. 91–104. DOI: [10.1111/j.1476-8070.2008.00561.x](https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00561.x)
- Paatela-Nieminen, M. (2000). *On the threshold of intercultural Alices: Intertextual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and German Alice im Wunderland in intermedia research in the field of art education*. Doctoral thesis. Helsinki: University of Art and Design.
- Asian Cultural Centre for Unesco. *Report. Fifth Experts Meeting on Regional Co-operation in Unesco Cultural Activities in Asia and the Pacific*. Tokyo and Hakone. 3–7 March, 1981. Tokyo (Japan): Asian Cultural Centre for Unesco. N° 6. Fukuro-machi, Shinjuku-ku, 162. March, 1981.
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Sabnani, N. (2014). *Kaavad Traditions of Rajasthan - A portable pilgrimage*. New Delhi: Niyogi Books.
- Tsunekatsu, S. (2005). *Media to shite no kamishibai*. Series: Nihon jidō bunkashi sōsho; 38: Kyūzansha, Tōkyō.
- Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Murcia: Catedra. Universidad de Murcia.

CZÉKMÁN BALÁZS¹ – FEHÉR PÉTER²**A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban
Magyarországon (1983–2016)**

A számítógéppel segített tanulás és tanítás lassan negyvenéves múltra tekinthet vissza Magyarországon. Az 1983-as iskola-számítógépesítési program óta számos kormányzati (például Sulinet, TÁMOP, HEFOP, TIOP) és más forrásokból (Phare, Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési Program stb.) megvalósuló fejlesztés történt a magyar közoktatásban az említett területen. Tanulmányunkban ezen fejlesztések bemutatását tűztük ki célul, kronologikus sorrendben. Bízunk abban, hogy a kutatásunk során összegyűjtött adatok további elemzések és értékelések kiindulópontjaként szolgálhatnak.

1. Bevezetés

A tanulás, tanítás különböző eszközökkel való támogatásának igénye nem új keletű jelenség az oktatásban. A módszertanok, oktatási folyamatok hatékonyabbá tétele, a tanulók motivációjának felkeltése és megtartása, valamint a mérési-értékelési folyamatok automatizálása a pedagógusok folyamatosan felmerülő gondolata. A korszerű technikai eszközök használata sok előkészületet és jelentős pluszmunkát kíván (Bakó, 2000). Ennek ellenére a technológia térnyerése mindig megteremtette az adott kor innovatív és az adott lehetőségekkel élni tudó pedagógusait. A technológia elterjedésének hullámváltozása, a pedagógusok digitális eszközökhöz való ambivalens hozzáállása ugyanakkor több mint 30 éve tartó folyamat. Az oktatási szereplők, a politikai aktorok, a szupranacionális szervezetek által finanszírozott iskola-számítógépesítési programok igyekeznek megtalálni a digitális kompetenciafejlesztés, az informatikai infrastruktúra-fejlesztés, és a pedagógus-továbbképzések megfelelő arányát. A leírt folyamat ugyanakkor nem lineáris; egynémely szakasza a világ élvonalába helyezte a hazai informatikai infrastruktúra-fejlesztéseket, néhány szakasza pedig már amortizálódó eszközparkokról, és az azt kevésbé kihasználó pedagógusokról szólt. Míg az egyik oldalon az IKT-val támogatott oktatásba való befektetés, addig a másik oldalon a megvalósult jó gyakorlatok, a digitális kompetenciák hátránykompenzáló hatása jelent meg, még ha nem is mindig könnyen mérhető formában (Fehér, 2004). Az oktatási intézmények „számítógépesítésének” szükségessége már az

¹ tanár, PhD-hallgató, Puskás Ferenc Általános Iskola, Budapest, DE-BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, balazs.czekman@gmail.com

² vezető kutató, IKT MasterMinds Kutatócsoport, Veszprém, feherp1@t-online.hu

ezredforduló előtt sem volt kérdéses; az internetre csatlakoztatott számítógépek gyakorlatilag korlátlan tudásbázishoz való hozzáférést biztosíthatnak, segíthetik a személyre szabott oktatást, valamint a konstruktív pedagógiai paradigmák által életközeli és magasabb szintű tanulmányokat jelenthetnek (Kárpáti, 2003).

A számítógéppel támogatott tanulás, tanítás kezdete a 80-as évek elejére tehető hazánkban, amikor a számítógépek megjelentek a hazai oktatási intézményekben (Tót, 2001). Az akkor még csekély számban felbukkanó eszközökkel még kevesen értettek szót; a tanulók és tanáraik egymást segítve sajátították el azt a nyelvet (általában valamelyik BASIC „nyelvjárást”, különösen elszántak esetében az adott gép gépi kódját vagy assemblerét), amelyekkel „megszelídíthették” az eszközöket (Nagy, 2000). A közös nyelv a programozás volt, amely közel 10 éven keresztül a tanítás gerincét adta, hiszen a gépek (és a pedagógusok) egyéb oktatási célú használatra még kevésbé álltak készen. Ezért az első fecskék döntő többségükben a matematikatanárok közül kerültek ki, az ő feladatuk lett számítástechnika tanítása. A hangsúly a 90-es évek elejére – a számítástechnika tantárgy megszületésével és a gépek fejlődésével – lassan áthelyeződött a felhasználói szoftverek használatának elsajátíttatására. Ezt követően, a számítógéppel támogatott oktatás hosszú küldetésre indult, melynek célja az informatikán túli közismereti tárgyak meghódítása; útját különböző iskola-számítógépesítési programok, fejlesztési tervek, informatikai stratégiák és operatív programok segítették, melyek informatikai infrastruktúra-fejlesztéseket, multimédiás tananyagfejlesztéseket, hálózati kapcsolatok megteremtését és pedagógus-továbbképzéseket jelentettek.

Tanulmányunk többé-kevésbé kronologikus felépítést követve mutatja be a legfőbb programokat, meghatározó fejlesztéseket. Az írás fókuszában az IKT eszközökkel támogatott digitális kompetenciák fejlesztését célzó programok állnak, az oktatási szinteken belül pedig kizárólagosan a közoktatás területét érinti. Történeti áttekintésünk már csak terjedelmi okok miatt sem lehet teljes körű, ugyanakkor igyekeztünk minden fontos fejlesztést – ha csak röviden is – bemutatni.

2. Hazai iskola-számítógépesítési programok

2.1. Első hullám, a kezdetek

Az iskolák számítógépekkel való felszerelése a 80-as évek elejére datálódik; a hazai iskola-számítógépesítési programok több hullámban igyekeztek hozzájárulni a számítógépes kultúra széles körben való elterjesztéséhez (Tót, 2001). Az élenjáró iskolák már az első években bevezették a számítástechnika oktatását (Boráros, 1996 idézi, Nagy, 2000), mely oktatást a

programozás-centrikusság jellemezte, hiszen más jellegű felhasználás a kész szoftverek, alkalmazások hiányában nehezen volt elképzelhető (Tót, 2001). (Ezt az 1985. évi oktatási törvénynek azon rendelkezése tette lehetővé, amely az intézmények számára lehetőséget biztosított arra, hogy eltérjenek a központi tantervektől (Biczóné–Gyöngyösiné, 2014). Ebben az időszakban általános volt az az elképzelés, hogy a számítástechnikai ismeretek programozási ismereteket jelentenek, az említett okok miatt. A középiskolák az 1983 tavaszán kapott számítógépekkel (HT 1080Z, más forrásból beszerezett ABC 80, ZX Spectrum stb.) szakkörök, klubok keretében ismerkedtek a tanulók és velük együtt a tanárok (Nagy, 2000). Az érdeklődők számára rádió- és televízió-műsorok, szaklapok (például a Neumann János Számítástudományi Társaság által 1983-ban kiadott *Mikroszámítógép Magazin*, amely elsősorban Könyves-Tóth Pál főszerkesztő és Kovács Győző, a szerkesztőbizottság legendás vezetője nevéhez köthető, vagy az 1985-ben indult *Mikrovilág Magazin*), álltak rendelkezésre. A 90-es évek közepére a PC-k lassú elterjedésével alapvetően megváltozott a számítógépekhez való hozzáállás; sokak számára többé már nem volt kérdés, hogy van-e szükség a mindennapi életben elterjedt eszköz használatára, kezelésére és a hozzá kapcsolódó ismeretek tanítására.

Az 1995 őszen megjelent Nemzeti Alaptanterv újdonságként tartalmazta az informatika műveltségterületet, amely a számítástechnikai és könyvtárhasználati ismereteket foglalta magában. A számítástechnika, majd később az informatika önálló tantárggyá válásával a kötelező, közös ismeretanyag részévé vált (Kőrösné, 2003), a NAT szerint a felső tagozatosok (5–6. osztályosok esetében az órakeret 2–4%, 7–8. osztályosoknál 4–7%-ában), és a középiskolások számára (szintén 4–7%-ban). A programozás mellett – de inkább helyett – az új tantárgyban elsősorban a felhasználói programok kezelésének elsajátíttatására helyeződött a hangsúly (Tót, 2001). A grafikus kezelőfelületek megjelenésével ez még tovább tolódott a gép kezeléséhez szükséges alapismeretek és a kezelés oktatásának irányába (Boráros, 1996 idézi, Nagy, 2000). Ezzel a 90-es évek közepétől egyre inkább a felhasználói-alkalmazói szintű ismeretek (szövegszerkesztés, táblázatkezelés) kaptak helyet az órákon (Nagy, 2000). A 2000/2001-es tanév elejére – a magyar közoktatásban első alkalommal – megjelentek a NAT céljait megvalósító kerettantervek, melyben az informatika tantárgy a 6. évfolyamon modulban szerepelt, míg a 7., 8. és 9. évfolyamokon már önálló tantárgyként.

Habár mint láttuk, a NAT csak a felső tagozatra tette kötelezővé az informatikai ismeretek elsajátítását, sok esetben a szülők, diákok és a tanítók részéről is felmerült az igény az informatikai ismeretek elsajátítása vagy tanítása iránt. Jelentős lépések történtek ezen a területen is.

„Az elmúlt évtizedben – a sikeres nemzetközi tapasztalatokon, eredményeken felbuzdulva – innovatív pedagógusaink sokat tettek annak érdekében, hogy a számítógép és a többi IKT-eszköz sikeressé váljon a pedagógiai célok megvalósítása, a gyermeki képességfejlesztés érdekében. Az Országos Köznevelési Intézet több olyan szakmai programot rendezett, ahol az innovatív tanítók bemutatkozhattak.[...] A jó néhány éve még »fehér foltként« emlegetett gyermekkori informatika ma már minden területen említésre méltó eredményekkel, produktumokkal rendelkezik. Elsősorban a pedagógus-továbbképzések, tanfolyamok, konferenciák népszerűsítik a pozitív tapasztalatokat, de az elmúlt évtizedben pedagógiai szakfolyóirataink mindegyike szívesen közölte a téma újdonságait, tanulmányait, beszámoló cikkeit. [...] Több kicsiknek szóló, képességfejlesztő szoftver is napvilágot látott, előbb még floppyn, DOS-környezetben, napjainkban pedig már CD-ROM-on. »Játsszunk együtt informatikát!« címmel feladatgyűjtemény, majd több tankönyv is megjelent a 6–10 évesek számára. Szerzői-fejlesztői között gyakorló pedagógusokat találunk. [...] A kisgyermekkori informatikai alkalmazások nemzetközi tapasztalatainak hazai megismertetésében sokat segítettek azok a magyarországi konferenciák (1990-ben, 1993-ban, 1997-ben és 2002-ben), amelynek előadója többek közt a releváns nemzetközi kutatások vezetője, Rachel Cohen, a Paris-Nord Egyetem professzora volt” – írta Kőrösné 2003-as tanulmányában (Kőrösné, 2003, p. 91). Ugyanakkor az akkori viták arra is rámutatnak, hogy komoly ellenállást kellett leküzdeniük azoknak, akik erre a feladatra vállalkoztak, korántsem volt egységes álláspont abban a tekintetben, hogy kinek, mit és hogyan kellene tanítani (érdekes összevetni például két kerekasztal-beszélgetés anyagát (Kőrösné, 1997; Kőrösné, 2005). Szintén sokan érveltek az informatika alsó tagozaton való bevezetése ellen, még a tanítók között is. Említésre méltó, hogy az óvónők és gyógypedagógusok között is voltak olyanok, akik felismerték a számítógépek használatában rejlő előnyöket, rendezvényeket szerveztek (Kőrösné, 1996), tanulmányok jelentek meg a témában (csak néhány ezek közül: a számítógépek gyógypedagógiai alkalmazásáról írt Kőrösné (1986), a kisiskoláskori informatikaoktatásról Kőrösné és Farkas, (1991), az olvasástanításban való alkalmazásáról Kőrösné és Kovács (1991). Ezen publikációk és szakmai rendezvények száma az idő előrehaladásával növekedett, egyre több pedagógus kapcsolódott be a kisgyermekkori informatika-műhely tevékenységébe, amelyet az 1991-ben megalakult Informatika és Számítástechnika Tanárok Egyesülete³ is támogatott. (Az Egyesület jelentőségét mutatta az a tény, hogy 2002 tavaszán – az OM megbízásából – az ISZE 60 pedagógust tömörítő munkacsoportja részt vett az IKT kereszttantervi lehetőségeinek

³ Az Egyesület tevékenysége külön tanulmányt érdemel, nagyon jelentős szerepük volt az informatikai kultúra megalapozásában és terjesztésében a hazai oktatásban.

megfogalmazásában). Jelentős szerepe volt az Egyesületnek szakértőinek abban is, hogy a magyar állam megvásárolta és az iskolák számára ingyenesen elérhetővé tette a Comenius Logo programot, amely kisgyermekkortól magas szintig alkalmasnak bizonyult a programozás alapjainak megismertetésére és az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére. A program magyar nyelvű változata az Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatika Szakmódszertani Tanszékén készült 1997-ben Turcsányiné Szabó Márta vezetésével. A Comenius Logo oktatásbeli alkalmazása kapcsán érdemes megemlíteni még Farkas Károly, Dancsó Tünde, Mészáros Sándorné tevékenységét, akik könyvek írásával, versenyek szervezésével „sokat tettek az ügyért”.

Ugyanebben az évben szerveződött egy mára már hosszú múltra visszatekintő rendezvénysorozat.

„Ezekben az években nem volt központi tanterv, nem volt kiforrott módszertan az informatika oktatásában, mindenki »ment a feje után«. Az oktatással kapcsolatos kérdések nem voltak tisztázva. Ezekben az útkereső években (1991) indult el az informatikatanárok konferenciája⁴, az informatikaoktatásban érintettek fóruma, amely azóta is minden évben megrendezésre kerül. A konferenciáknak nem kis szerepe volt az informatika tantárgy megszületésében és az oktatási elvek, módszerek letisztulásában” (Biczóné – Gyöngyösiné, 2014, p. 82).

Jelentős fordulatot hozott a közoktatási intézmények számára az is, hogy a számítógépek, egyre elérhetőbb árukkal, viszonylag olcsó kommunikációs eszközökké, munkaeszközökké váltak. Ekkoriban az iskolák döntő részében továbbra is gyakran kettő vagy több tanuló jutott egy gépre. Ettől függetlenül a számítástechnika szaktantárgyként való oktatása mellett, párhuzamosan megjelent a tanulástámogató funkciók keresése, valamint a hagyományos oktatásba való beágyazhatóságának vizsgálata (Tót, 2001).

A számítógéppel segített oktatás meghonosítását és elterjesztését a 80-as és 90-es években különböző finanszírozási források támogatták. Nagy volumenű, jelentős hatást jelentő program volt a „PHARE” és a „Világbank” különböző fejlesztési programjai, az Európai Unió „Socrates Programján” belüli „Tempus” és „Minerva” alapok (Kárpáti és Molnár, 2004). A felsoroltak közül kiemelendő a rendszerváltást követő szakközépiskolai képzés taneszköz-modernizálásában fontos szerepet betöltő világbanki és PHARE program. Az első világbanki tantervfejlesztési időszak 1991–96-ig, a második 1993–97-ig, majd a harmadik 1998–2002-ig tartott. A szakközépiskolák többsége az eszközfejlesztésre nyert támogatást informatikai

⁴ <http://www.infoera.hu>

eszközök, számítógépek vásárlására költötte. A fejlesztésnek köszönhetően – a többi iskolához viszonyítva – a programban részt vevő intézmények felszereltség szempontjából az élvonalba kerültek, így számos helyen vezethették be az informatikaoktatást (Liskó, 2002). Majd az ezt követő első, kezdeti lépések után, a hazai iskola-számítógépesítési programok egyik legjelentősebb szakaszát a Soros Alapítvány informatikai célú közoktatás-fejlesztési programjai jelentették.

2.2. A Soros Alapítvány informatikai fejlesztései a közoktatásban

A Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési program 1994 és 1999 között kapcsolódott be a közoktatás informatikai fejlesztésébe. Az Alapítvány informatikai fejlesztése megalapozta a programba részvételt nyert (körülbelül 300–350) magyar iskolák korszerű informatikai infrastruktúráját, és megteremtette az informatikai kultúra kialakulásának lehetőségeit (Fehér, 2008). A tíz alprogram közül a „Számítógépes iskola a nyílt társadalomért” nevet viselő részprogram hangsúlyozottan törekedett a jeffersoni elvek gyakorlatban történő megvalósítására, melyben az együttműködő és kreatív egyén jelentőségét hangsúlyozta. A program stratégiájában a következő pontokat emelte ki: új típusú, ún. számítógépes írástudás; folyamatban történő gondolkodás; résztvevő állampolgár; kreatív multimédia alkalmazása az oktatásban (Koplányi, 2010). A részprogram legfőbb célja az informatikai eszközök használatának és az informatikai írástudás alapjainak széles körben való terjesztése volt (Fehér, 2008). Az alapcélok megtartása mellett a részprogram pályázatait – a visszajelzéseknek megfelelően – folyamatos változtatásokon, fejlesztéseken mentek keresztül (1. táblázat) (Koplányi, 2010).

Év	A részprogram neve	Pályázati kiírások
1995	Információs forradalom az oktatásban	Számítógépes iskola a nyílt társadalomért Verseny 95 I*Earn program
1996	Számítógépes iskola a nyílt társadalomért	Iskolai könyvtárak hardver- és szoftverfejlesztése Jefferson-program Multimédia oktatási anyagok I*Earn program
1997	Számítógépes iskola a nyílt társadalomért	Iskolai könyvtárak hardver- és szoftverfejlesztése Hozzájárulás a Jefferson-programhoz Csatlakozás a Jefferson-programhoz I*Earn program

Év	A részprogram neve	Pályázati kiírások
1998	Számítógépes iskola a nyílt társadalomért	Multimédia oktatási anyagok fejlesztése Hozzájárulás a Jefferson-programhoz Iskolai könyvtár megújuló szerepkörben Informatikai szakértői csoportok Verseny 98 I*Earn program Regionális rendszergazda program Kistérségi informatikai program
1999	Iskolai informatika program	Hozzájárulás a Jefferson-programhoz Informatikai oktatási anyagok fejlesztése I*Earn program Kistérségi informatikai program Kistelepüléseken működő iskolák informatikai támogatása

1. táblázat. Az Iskolai informatika program és az egyéb informatikai fejlesztések történeti összefoglalása

Forrás: Koplányi, 2010

A „Számítógépes iskola a nyílt társadalomért” részprogram 1995-ös elindításakor még az „Információs forradalom az oktatásban” nevet viselte. A részprogram célja az volt, hogy a megnyert, komplett informatikai laborokat az iskolák a lehető legjobban integrálják oktatásukba. A pályázat keretén belül 40 iskola kapott ingyenes internet-hozzáférést bérlet vonalon keresztül; a fejlesztés a későbbi Sulinet egyik előzményének is tekinthető.

1996-ban a főbb fejlesztési irányok meghatározása történt, az előző év tapasztalatai alapján, mely tapasztalatok azt mutatták, hogy az intézmények a kapott gépparkot elsősorban – az eddigi gyakorlatnak megfelelően – a programozás elsajátíttatására használták. Az okok között a nem számítástechnika szakos pedagógusok idegenkedése, valamint a kevés magyar nyelvű szoftver szerepelt. Mindezek hatására, az infrastrukturális fejlesztések mellett, 1996-tól jól elkülöníthető stratégiai területek kerültek meghatározásra: Jefferson-program, iskolai könyvtárak informatikai fejlesztése, valamint a multimédia oktatási anyagok fejlesztése. 1997-ben újra pályázatokat írtak ki iskolai könyvtárak részére, mely az előző évben pályázó, de támogatást nem nyert intézmények jelentkezhetnek. A Jefferson-program célzottan kistelepülések iskolái számára hirdetett pályázatot, valamint további lehetőségeket biztosított a korábbi nyertes „jeffersonos” intézmények számára is.

A program költségvetésének csökkenése ellenére 1998 az egyik legaktívabb és legsokrétűbb pályázati év volt. Az előző évben szüneteltetett multimédia-oktatóanyagok fejlesztését célzó pályázatok újraindultak, azonban azok csak iskolai közösségek számára kerültek kiírásra; ugyanígy az iskolai könyvtárak számára is újabb pályázati források nyíltak

meg. Ebben az évben került kidolgozásra az „*Informatikai szakértő csoportok*” pályázati felhívása is, melynek keretében szakértők látogattak el tanácsadás és az informatikai-módszertani kultúra terjesztése céljából az azt igénylő intézményekbe. Hasonlóan, a tanácsadás és tudásmegosztás érdekében működött a „*Regionális rendszergazda program*” is, mely az internet-hozzáféréssel rendelkező intézmények internettel kapcsolatos tapasztalatait segítette megosztani azokkal az intézményekkel, akik akkor léptek be az online világba az újonnan indult Sulinet program keretében. A „*Kistérségi informatikai pályázat*” az informatikaoktatás minőségi javítását tűzte ki célul, melynek keretében négy iskola és azok fenntartói működtek együtt. Az intézményekbe telepített informatikalabor minden iskolában két hónapig állt rendelkezésre; ez idő alatt intenzív informatikaoktatás történt. A Microsoft által támogatott „*Verseny 95*” folytatásaként került megrendezésre a „*Verseny 98*”; utóbbinak tartalma és célja az internet aktív használata volt, melynek során a diákoknak honlapokat készíthettek.

Annak ellenére, hogy a Közoktatás-fejlesztési program 1998-ban befejeződött, néhány informatikai program 1999-ben is meghirdetésre került az új Oktatási program keretében. Néhány módosítással, bővítéssel folytatódott a multimédiaoktatási anyagok fejlesztésére irányuló pályázat, „*Informatikai oktatási anyagok fejlesztése*” címmel. A Kistérségi informatikai programhoz hasonlóan a vidéki kisiskolák informatikaoktatását hivatott segíteni a „*Kistelepüléseken működő iskolák informatikai támogatása*”, melynek keretében multimédiás számítógépekre pályázhattak az intézmények (Koplányi, 2010). (A falusi kisiskolák informatikai helyzetét és az internet használatának jellemzőit vizsgálta és elemezte több tanulmányában Fehér (Fehér, 2001a; 2001b; 2001c).

A négy éven keresztül futó „*I*EARN program*” fő célkitűzése a globális problémamegoldás volt (különböző közös projektek segítségével), melyben tanulók és tanáraik együtt dolgoztak. A telekommunikációs csatornákon létrejövő kapcsolat segítségével nemzetközi szinten tudtak együttműködni a résztvevők (Fehér, 2008). Az Alapítvány a programba bekapcsolódók számára szemináriumokat szervezett, a támogatott iskolák számára internet-hozzáférést biztosított, nyári tábort szervezett, valamint támogatta a nemzetközi konferenciákon történő magyar részvételt (Soros Alapítvány Évkönyvek).

Összegzésként elmondható, hogy a Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési programjának informatikai részprogramjai kiemelkedő módon segítették a magyarországi iskolák informatikai helyzetét. Az eszközfejlesztést támogató programok, tartalmi fejlesztést támogató programok, valamint a pedagógiai-módszertani programok segítették az iskolai könyvtárak fejlődését, kompenzáló hatással voltak a kistelepülések iskoláinak esélyegyenlőtlenségére. A fejlesztésnek köszönhetően alakulhatott ki egy olyan IKT-val foglalkozó, szakértő „elit”, amely

a fejlődés húzóerejének számított. Az 1999-ben befejeződött program jelentős űrt hagyott maga mögött, de közben elkezdődött a felülről kezdeményezett „Sulinet” program (Fehér, 2008), ami újabb lehetőségeket kínált az oktatásinformatikai fejlesztésekre.

2.3. A Sulinet program

Az iskola-számítógépesítési hullámok második nagy informatikai programjaként a *Sulinet Program*, melynek legfőbb terve az általános iskolák és a középiskolák internettel való ellátása volt, 1996-ban került meghirdetésre. Célként a középiskolák 1998-ig, az általános iskolák 2002-ig történő hálózatra csatlakoztatását jelölte meg, melynek keretében iskolánként 4–10 gépből álló számítógéppark, valamint 1 szervergép került kiosztásra a hozzájuk tartozó jogtisztaszoftverekkel (általában Microsoft, esetenként Novell szerverekkel) együtt (Fehér, 2008). A Sulinet program további céljai az oktatási és szemléltetőanyagok készítése, közgyűjtemények digitalizálása és elérhetővé tétele, pedagógus-továbbképzések, valamint közoktatási információt tartalmazó közoktatási adatbázis felállítása volt (Racsó, 1998, idézi Fehér, 2008). 1998 őszére a hazai középiskolák internetre csatlakoztatása megtörtént, valamint körülbelül 200 általános iskola, 19 (+ Budapest) Megyei Pedagógiai Intézet és néhány további intézmény részesült ebben az eszköztámogatásban. Több ezer pedagógus pedig továbbképzések keretén belül ismerkedhetett meg a számítástechnika alapjaival, valamint módszertani kurzusokon vehettek részt.

A célként kitűzött tartalomfejlesztés első szakaszában (1997–98) létrehozásra került a Sulinet honlap (www.sulinet.hu), mely az adott időszakban még külföldi országokban is kuriózumnak számított, köszönhetően az addigi hazai informatikai beruházásoknak. A multimédiás fejlesztések folytatásaként a Minisztérium 1997-ben több pályázatot is kiírt, melyek célja multimédiás segédanyagok fejlesztése volt. A témák a következők voltak: (1) „a közoktatási intézményekbe bekötésre kerülő Internetkapcsolat felhasználói részére olyan segédanyag összeállítása és leszállítása”, amely „segítséget nyújt az Internet, a hálózat jobb megértéséhez, alkotó felhasználáshoz” (*Internetes kezdőcsomag*), valamint (2) „a közoktatási intézményekben kialakításra kerülő multimédia kabinetek felhasználói részére olyan segédanyag összeállítása és leszállítása, amely segítséget nyújt a gépek, rendszerek jobb megértéséhez, alkotó felhasználáshoz” (*Multimédia Kezdőcsomag*). Ezeken túlmenően két további pályázatot is kiírtak „*Házi feladatok*” és „*Digitális órák*” címmel. Az említett pályázatok mellett kiadtak egy *Sulinet Magazint* is, mely nyomtatott formában lett volna hivatott kiegészíteni a Sulinet online felületét, azonban a kezdeményezés csak rövid ideig

tartotta magát. A Sulinet Program céljai közt említett határon túli iskolák hálózatra csatlakoztatása ugyan elmaradt, de pozitívként említhető, hogy a tanár-továbbképzés keretein belül 25–30 ezer tanár végzett különféle számítógépes tanfolyamokat. A hazai közoktatási intézmények egy része a hardverfejlesztéseknek köszönhetően 1998 őszére – világviszonylatban is – számos, jónak mondható informatikai mutatóval rendelkezett. A tartalomfejlesztés második szakaszában (1998–2001) a Sulinet program a „*Sulinet-Írisz*” nevet kapta. A Program kezdeti erőteljes hardverfejlesztése lassuló ütemet mutatott, melyet sok pedagógus (és szakértő) egyenesen a program leállításként értelmezett. (1998 és 2001 között a bekötött iskolák száma körülbelül 1200-ról 1850-re nőtt, amely évi nagyjából 200 hálózatra csatlakoztatott intézményt jelentett.) A hangsúly ebben az időszakban már elsősorban a tartalomfejlesztésen volt, mely az új „*Sulinet-Írisz honlapon*” is meglátászott; értékes feltöltött tartalmak és nagy látogatottság; a későbbiekben azonban az oktatási tartalmak sok esetben mégis a háttérben maradtak. A későbbiekben a bővülő Sulinet programhoz más szolgáltatások is kapcsolódtak, úgy mint tankönyvrendelés, a középiskolai beiskolázás rendszer, és a statisztikai adatszolgáltatás (Fehér, 2008).

A Sulinet Program első szakaszáról elmondható, hogy a Soros Alapítvány által elkezdett, jelentős iskola-számítógépesítési program folytatója volt. A program számos diák és pedagógus számára elérhetővé tette az informatika megismerését, valamint az online világhoz való csatlakozást, melyhez korszerű technikai eszközöket is adott. Azonban annak ellenére, hogy a Sulinet Program Magyarországon egy nagy volumenű, rendszerszintű közoktatási modernizációs vállalkozás volt, mely jelentős elismertségnek örvendett, és az innováció jelképévé vált (Komenczi, 2006), a Sulinet hálózatfejlesztési akciójának első évében, az iskolákba került gépek egy része a kihasználatlan maradt. A 90-es évek végén az intézményekbe juttatott 230 digitális taneszköz nagy részét pedig – megfelelő kompetencia hiányában – nem igazán tudták hasznosítani a pedagógusok (Kárpáti és Varga, 1999, idézi Kárpáti, 2004). A Sulinet program körül kialakult – többnyire igen pozitív – képet számos tanulmány (például Komenczi, 2006; Könczöl, 2004; Tót, 2001; Kárpáti és Varga, 1999) elemezte, melyben kiemelték a program által generált pozitív hullámokat, és kritikájukban rávilágítottak a gyengeségekre, és ajánlásokat fogalmaztak meg (Fehér, 2008) a folytatást illetően.

2.3.1. A *Sulinet Expressz* program

A Sulinetet követően a kormány 2003-ban elindította a „*Sulinet Expressz*” programot, mely elsősorban a lakossági informatikai infrastruktúra bővítését tűzte ki céljául, és egészen 2006-ig igénybe vehető volt. A program az eszközök számának növelésével a digitális írástudás széles

körü elterjesztését várta az alsóbb társadalmi rétegek esetében is, melyet adókedvezmény formájában kívánt elérni. Induláskor az adókedvezményeket az oktatás és az ahhoz kapcsolódó személyek kaphatták (pedagógusok, diákok és szüleik), majd 2004 közepétől minden magánszemély élhetett az évi maximum 60 000 Ft adókedvezménnyel. 2004-től azonban a fogyasztóknak 50% önrészt kellett vállalniuk, s a kedvezmény a 4 000 000 Ft alatti bruttó jövedelemmel rendelkezők számára volt igénybe vehető. 2005 júniusától a Projekt Tanács a harmadik pályázatában szigorította az értékesítőkre vonatkozó szabályokat, majd 2005 novemberétől a konstrukció már csak hordozható és asztali PC-kre volt felhasználható (Szalai, 2010). A program keretében jelentősen nőtt az otthoni számítógépek száma, illetve a felújításoknak köszönhetően a meglévő konfigurációk is modernebbé váltak. 2003-ban 35 ezer, 2004-ben 31 ezer teljes kiépítésű számítógép került eladásra a lakosság körében (Hunya, 2007), melyek a 2004-es évre vonatkozóan 22,4 milliárd, 2005-re vonatkozóan pedig 17,6 milliárd forintot tettek ki (Szalai, 2010).

A lakossági informatikai infrastruktúra bővítésén túl a Sulinet Expressz program keretében pedagógus-továbbképzési pályázatokat írtak ki 2003-ban és 2004-ben is. Az Oktatási Minisztérium, az Informatikai és Hírközlési Minisztérium, valamint a Sulinet Programiroda és a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ által támogatott pályázatok 22, különféle informatikai témájú továbbképzést tartalmaztak, 30–120 órás terjedelemben. A pedagógus-továbbképzések célja a résztvevők „elektronikus írásbeliségének” és IKT alapkompenciáinak fejlesztése, az iskolai számítógépes hálózatok üzemeltetésének elsajátíttatása, valamint a digitális tartalmak tanítási órákon való felhasználásának megismertetése volt. A Sulinet Expressz program hatékonyságáról a rendszeresen ismétlődő kutatások, mérések adtak számot, ami visszajelzést jelentett az IKT oktatásba való integrálásának folyamatairól (Hunya, 2007).

A Sulinet Expressz program keretén belül számos család jutott számítógéphez, így a háztartásokban elérhető konfigurációk száma – ha nem is az elképzelt elvárásoknak megfelelően – nőtt. A továbbképzéseknek köszönhetően mintegy 20000 pedagógus végezhetett el informatikai témájú tanfolyamoknak, melyek lebonyolításában jelentős szerepet játszottak a pedagógiai intézetek és az ISZE⁵.

⁵ Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete

2.3.2. A Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT)

A fentebb ismertetett, jelentős hardverbeszerzések, továbbképzések és tartalomfejlesztések mellett szükséges kitérni arra a „nagy ívű”, az oktatást valódi tartalommal segítő digitális felületre, mely már több mint egy évtizede segíti az IKT-val támogatott oktatást. A Sulinet program részeként indult „*Sulinet Digitális Tudásbázis*” (röviden SDT) fejlesztése 2003-ban indult, 2006 januárjában készült el, és mai napig használható (2017). Az SDT a Sulinet Expressz komplex fejlesztési programjának egyik fő komponense (Könczöl, 2004). Az SDT egy részről különböző műveltségi területeket lefedő tananyagbázis, másrészről pedig egy tartalomkezelő keretrendszer. Az általános iskola (elsősorban) felső tagozatát és középiskolai szintet lefedő tananyagokat, útmutatókat, tananyagelemeket a tanulók és a pedagógusok egyaránt használhatják tanórán, és tanórán kívül is. A hazai oktatási rendszer sajátosságaira épülő rendszer kifejlesztésében az oktatás minden szereplője részt vállalt, így az SDT jelentősen többet nyújthat, mint egy digitalizált tankönyv, hiszen a statikus anyagokat interaktív feladatok, multimédiás tartalmak (kép, mozgókép, hang, animáció) egészítik ki (Fehér, 2008). 2004-ben célként jelent meg, hogy az SDT használatához szükséges infrastruktúra (hálózat), hardver (labor, „digitális zsúrkocsi” és bőrrönd, VLAN) és szoftver (Tisztaszoftver program, Sulix Linux) is rendelkezésre álljon, valamint a külső rendszerekhez, szabványokhoz (NDA⁶, NAVA⁷, SCORM⁸) való kapcsolódás is lehetséges legyen. A Sulinet Digitális Tudásbázis célja az LMS⁹ funkciók megvalósítása, az oktatási folyamat menedzselése mellett, a digitális tananyagok minél többszöri és minél további felhasználhatóságának a biztosítása volt. A rendszer szolgáltatásai, dinamikus elemei testre szabhatók voltak, tartalmi pedig elvileg eszközfüggetlenek voltak, így mobil eszközökön is elérhetővé váltak (például PDA¹⁰) (Könczöl, 2004).

Az SDT használatának elsajátítását pedagógus-továbbképzések segítették, melyeket HEFOP projektek (3.1.3 és 3.1.4) keretében pályázatokkal támogattak. Ennek köszönhetően több ezer pedagógusnak nyílt alkalma a rendszer tanórai alkalmazását megismerni. A 30 órás képzés rendkívül szűkre szabott volt, a feszített tempójú képzések elsősorban a már előzetes tudással rendelkező pedagógusoknak kedveztek. A képzések elsősorban a technikai kezelésre koncentráltak, így az SDT tanórai használhatóságának módszertani kérdései sok esetben megválaszolatlanul maradtak. A képzések módszertani szükségességét 2007 után különböző

⁶ Nemzeti Digitális Tartalom Albizottság

⁷ Nemzeti Audiovizuális Archívum

⁸ Shareable Content Object Reference Model: megosztható tartalmi objektumok hivatkozási modellje

⁹ Learning Management System: oktatási tartalom menedzsment rendszer

¹⁰ Personal Digital Assistant: digitális személyi asszisztens, eszköz

HEFOP és TÁMOP programok tanfolyamai igyekeztek enyhíteni. Ugyanakkor jelentős előrelépés volt, hogy sikerült a pedagógusok igényét felkelteni a digitális tananyagok használata és alkalmazása iránt (Fehér és Szabó, 2007). A képzések és az SDT rendszer gyakorlati hasznosíthatóságát több kutatás (például Fehér és Szabó, 2007; Hunya, 2007; Hunya és mtsai, 2005) is vizsgálta, melyek részletesen beszámoltak az előnyökről, fejlesztendő területekről. (A Sulinet Digitális Tudásbázis részletes bemutatásához lásd még Dancsó, 2007 és Köfalvi, 2006.)

3. Hazai informatikai fejlesztések és stratégiák a közoktatásban

3.1. Közoktatás-fejlesztési stratégiák

Az Európai Unió hatására számos dokumentum készült, mely az oktatásfejlesztés informatikai korszerűsítésének hazai irányvonalát igyekszik meghatározni. Az Unió által elkészített direktívák, és az azon alapuló magyarországi tervek minden ágazatra vonatkozóan megfogalmazzák ajánlásait; ezek egy része az IKT-hoz kapcsolódó infrastruktúrabeli, módszertani, valamint tartalmi fejlesztés fontosságát hangsúlyozza. Ilyen dokumentum az Oktatási Minisztérium által 2004-ben kiadott „*Oktatási Informatikai Stratégia*”, mely a tudásalapú társadalom megteremtéséhez fontos informatikai eszközöket, módszereket, valamint az erőforrások optimális felhasználását lehetővé tevő ajánlásokat foglalja össze a 2004 és 2006 közötti időszakra vonatkozóan. A stratégia egyik pillére az IKT-val támogatott oktatási módszerek fejlesztése és elterjesztése (például multimédiás prezentációk, interaktív elemek, e-learning alkalmazása, LMS és LCMS¹¹ rendszerek alkalmazása), míg másik pillére, a tananyagok digitalizálása mellett, az elektronikus tananyagok hozzáféréseinek biztosítása (Dancsó, 2005).

Az Oktatási Minisztérium „*Középtávú Közoktatás-Fejlesztési Stratégiájának*” (KKFS) célja az oktatás munkaerőpiaci elvárásai szerinti fejlesztése, a tanulók kompetenciafejlesztéséhez szükséges tárgyi és humán erőforrás szükségletek biztosítása volt. A KKFS kiemelt célterületei közé tartozott a pedagógusok informatikai eszközökkel való ellátása az oktatási és adminisztrációs feladataik ellátása érdekében, valamint az IKT alkalmazását lehetővé tevő módszerek pedagógus-továbbképzési anyagokba való implementálása (OM, 2004).

¹¹ Learning Content Management System: tananyagkezelő keretrendszer

A Digitális Megújulási Cselekvési Terv szerint a digitális írásbeliség megteremtése továbbra is az oktatás kiemelt területe maradt. A 2010–2014-es időszakot felölelő program komoly hangsúlyt helyezett a digitális készségek kiemelt fejlesztésére, és fontos célként jelölte meg a digitálisan írástudatlanok számának 1 millió fővel való csökkentését 2014-ig (Digitális Megújulási Cselekvési Terv, 2010).

3.2. Operatív programok: HEFOP

A Miniszterelnöki Hivatal által kiadott „Nemzeti Fejlesztési Terv” öt operatív programot tartalmazott, köztük a humán erőforrások fejlesztésével foglalkozó „*Humán Erőforrás Operatív Program*”-ot (HEFOP) is. A HEFOP négy prioritásra helyezte a hangsúlyt, melyek közül az oktatással „az élethosszig tartó tanulás és az alkalmazkodóképesség támogatása”, valamint „az oktatási, szociális és egészségügyi infrastruktúra fejlesztése” foglalkozott. Az operatív program 2004 és 2006 közötti időszaka az oktatás minden szintjén biztosítani kívánta az IKT-hoz kapcsolódó ismeretek és készségek fejlesztését, új tananyagok és módszerek kidolgozását, valamint az oktatás és képzés infrastruktúrájának hosszú távú biztosítását (Dancsó, 2005). A programhoz kapcsolódó fejlesztések hatékonyságának mérésére új elem jelent meg, hiszen a HEFOP keretében már kötelezővé vált az indikátorképzés a siker kritériumainak meghatározásához (Hunya, 2007). Az „Educatio Digitális Pedagógiai Osztálya” a HEFOP 3.1¹² és 3.2.1¹³ keretében kezdte el a fentebb ismertetett Sulinet Digitális Tudásbázis fejlesztését, mely 2004-ben indult pilot projektként, majd 2007-től fejlesztése már az „Új Magyarország Fejlesztési Terv” (ÚMFT) égisze alatt történt. További eredményeik között szerepelt még a „Sulinova 6+1” kompetenciafejlesztő csomag, a Sulinet IKT oktatási program, a digitális taneszközfejlesztés, valamint a jó gyakorlatok gyűjteménye.

3.3. Operatív programok: TÁMOP

A 2009-ben útjára indított „*Társadalmi Megújulás Operatív Program*” (TÁMOP) alapvető céljai között a kompetenciaalapú oktatás elterjesztésének támogatása, oktatási programok és új tanulási- és oktatásszervezési módok alkalmazásának segítése, a digitális írásbeliség (informatikaórán túli) terjesztése, a digitális kompetencia fejlesztése, valamint az esélyegyenlőség javítása szerepelt. A TÁMOP 3.1.1 – „21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt egészen 2012-ig tartó tevékenységet vállalt, melynek során nagy szerepet kaptak a szakmai műhelyek és innovációk. A befogadás, az esélyadás, a minőségi

¹² „Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges képességek és kompetenciák fejlesztésének ösztönzése”

¹³ „A szakképzés tartalmi módszertani és szerkezeti fejlesztése”

oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása a projekt kiemelt céljai közé tartoztak, ugyanúgy, ahogyan a digitális kompetenciák, a számítógéppel segített oktatás fejlesztése is. A projekt alapvetően kilenc pillérre épült, melynek szakmai háttérét jelentős részben az Educatio¹⁴ és az OFI¹⁵ látta el. A digitális kompetenciafejlesztés kiemelt pilléréként jelent meg az 5. pillér, melynek alprojektjei magukba foglalták az „eTanulás rendszer fejlesztését” (SDT továbbfejlesztése); az „IKT taneszközszerének továbbfejlesztését a DTMB¹⁶ akkreditáció elvárásainak megfelelően”; és az „ePapír pilot projektet” (nagyközönség számára is elérhető elektronikus könyv jellegű eszközök kipróbálása a mindennapi oktatásban). A program továbbá magába foglalta az „eTanulás Szakmai Kollégiumot” (digitális kompetenciához kötődő jó gyakorlatokat eredményező szakmai kollégium); az „eTanulás mentorálási és folyamat-tanácsadói rendszer kialakítását és biztosítását” (a digitális kompetenciafejlesztés bevezetésnek szakmai támogatása, IKT mentor szaktanácsadók és IKT fejlesztési folyamat szaktanácsadók felkészítése), valamint az „IKT alapú pedagógus-továbbképzési modulrendszer fejlesztését és biztosítását” (Könczöl, 2006). A pályázat megvalósításához nagyban hozzájárult az úgynevezett „Szolgáltatói kosár”, amely összegyűjtötte az operatív programhoz kapcsolódó szakmai információkat, termékeket és szolgáltatásokat.

A „TÁMOP 3.1.1 –XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című kiemelt uniós projektje 2012 augusztusában indult, és 2015 októberében fejeződött be. A projektben az OFI töltötte be a konzorciumvezető szerepet, míg a megvalósításban partnerként az Oktatási Hivatal (OH) és az Educatio vettek részt. Az OFI fejlesztési, kutatási, elemzési és koordinációs tevékenységek öt tematikai középpont köré szerveződve valósultak meg, míg az Oktatási Hivatal munkája elsősorban a jogszabály-alkotási folyamat korszerűsítését, az akkreditációs és minőség-támogatási rendszerek fejlesztését és informatikai támogatásának előkészítését végezte. Az Educatio által megvalósított projektszegmens egyrészt a „Jó gyakorlatok eljuttatása a köznevelés szereplői számára” című projektrészből állt, mely az „Iskolatáska” nevű online rendszer segítségével valósult meg. A jó gyakorlatokat összegyűjtő és megosztó K+F projekt hiánypótló terület volt, melynek keretében kézikönyvként is használható módszertani kiadvány készült. A digitális írástudás területén négy kiemelt K+F projekt valósult meg. Az m-learning-hez kapcsolódó kutatás és pilot projekt az okostelefonok tanórai felhasználási lehetőségeit vizsgálta, melynek eredményei „A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei” című kiadványban láttak napvilágot (Abonyi–

¹⁴ Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

¹⁵ Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

¹⁶ Digitális Tananyag Minősítő Bizottság

Turcsányi-Szabó-Tóth-Mózer-Főző, 2015). Második projektként egy, a sajátos nevelési igényű tanulók IKT használatát feltáró szakterületi elemzés, valamint egy autizmussal élő és enyhe értelmi fogyatékos tanulók bevonásával lebonyolított kutatás valósult meg. Az eredmények a „Mobil alkalmazások autizmusspektrum-zavarral élő tanulók támogatásában: fejlesztés, bevérlásvizsgálat, módszertan” című kiadványban olvashatók. A harmadik projekt eredménye a „Nyílt forráskódú operációs rendszerek alkalmazási lehetőségei a köznevelési intézményekben” című könyvben olvasható, amely valós, nyílt forráskódú alternatívákat kínál a közoktatás számára. Az IKT műhely keretén belül elkészült kisfilmek és kiadvány alkotják a negyedik projektet, melyben IKT eszközökkel támogatott tanórák részletei és egy-egy oktatási projekt jó gyakorlatai kaptak helyet (OFI, 2015).

3.4. Operatív programok: TIOP

A TÁMOP programmal csaknem párhuzamosan, a „Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program” (TIOP) 2007 és 2013 között több ütemben igyekezett a kitűzött pedagógiai és módszertani reformot támogató infrastruktúra-fejlesztést biztosítani. A TIOP-1.1.1/07/1 „A pedagógiai, módszertani reformot támogató informatikai infrastruktúra fejlesztése” nevet viselő operatív program 1. számú prioritása, az oktatási infrastruktúrájának fejlesztése mellett, az úgynevezett „Intelligens iskola” létrehozása volt. A biztosított informatikai infrastruktúra nem csak az informatikai készségek, hanem –a többi közismereti tantárgyba is szervesen bekapcsolódva–, a többi kulcskompetencia fejlesztését is támogatta (OKM, 2007).

2009-től, az eszközbeszerzés pályáztatásának második körében, a TIOP-1.1.1/09/1 program alapvető célja –az EU ajánlásaival, a hazai közoktatás-fejlesztési stratégiával, valamint az ÚMFT célkitűzéseivel összhangban – a munkaerőpiac igényeinek megfelelő képességek fejlesztése, és az egész életen át tartó tanulás megalapozása volt. A kitűzött célokat az intézményi informatikai infrastruktúra (tárolóeszköz, router, WiFi Access Point, tanári laptop, tanulói laptop, képernyő-felolvasó szoftver, interaktív foglalkoztató asztal) megteremtésével és biztosításával kívánta véghezvinni, közvetlenül támogatva a TÁMOP módszertani és tartalmi fejlesztéseit. A program közvetlenül támogatta az IKT-val támogatott 1:1 hozzáférési modell¹⁷ közoktatásbeli elterjesztését, mely által a frontális pedagógiai módszertan mellett az egyéni és csoportos tanulási folyamatok is hangsúlyt kaphattak, támogatva az egyéni tanulási képességek és a kooperatív technikák fejlesztését. A konstrukció hozzájárulhatott a digitális tartalmak

¹⁷ Az „egy az egyhez” hozzáférés során minden diák egy eszközt használ, azt nem kell megosztania mással.

kompetenciafejlesztő oktatás alkalmazás során történő integrálásához, valamint az elektronikus mérés-értékelés, továbbá az oktatási adminisztráció elterjesztéséhez (OKM, 2009).

Az „Új Széchenyi Terv” által célként kitűzött, a foglalkozás dinamikus bővítésére irányuló fejlesztések közvetlen feltétele volt az oktatás minőségének javítása. Ennek megfelelően, a 2012-ben elstartolt TIOP-1.1.1-12/1 és KMOP-4.6.1/D¹⁸ „Intézményi informatikai infrastruktúra fejlesztése a közoktatásban” kiemelt projektként avatkozott be, s több területet érintő részcélokat határozott meg. Szorgalmazta a köznevelési intézményekben a megfelelő informatikai infrastruktúra rendelkezésre állásának biztosítását, a mérés-értékelést támogató eszközrendszer meglétét, valamint a közösségfejlesztést, közösségi együttműködést biztosító infrastruktúrát. Csökkenti kívánta a digitális leszakadás mértékét az SNI-s és hátrányos helyzetű tanulók esetében, valamint általánossá kívánta tenni az IKT eszközök és módszerek ismeretét és használatát az iskolákban (NFÜ, 2012).

Összegzés

A számítógéppel támogatott tanulás és tanítás magyarországi története bő 30 éves időszakot ölel fel. A 80-as évek eleji, felfedező, és főleg programozási ismereteket jelentő időszakát követően a 90-es években már egyre több tanuló és pedagógus számára vált elérhető a számítógéphez való iskolai hozzáférés. Az eszközök számának növelését, majd a gépek internetre csatlakoztatását, a pedagógusok továbbképzését jelentős közoktatás-fejlesztési programok segítették. Ezzel egyidejűleg számos alulról jövő kezdeményezés révén egyre szélesebb körben kezdett terjedni az informatikai eszközök oktatásbeli alkalmazásának kultúrája (Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete, Országos Közoktatási Intézet szakmai műhelye alsósoknak, INFO-ÉRA konferenciák stb.). A világbanki, PHARE programokat, majd a Soros Alapítvány 1994–99 közötti szerepvállalását az Európai Unió által finanszírozott fejlesztések követték. Ezeket folytatva a Sulinet 2002-ig, a Sulinet Expressz 2006-ig járult hozzá a számítógépek iskolai és lakossági számának növeléséhez, az internet terjesztésével az informatikai infrastruktúra fejlesztéséhez. A Sulinet keretén belül jelentős, multimédiás tananyagfejlesztés történt, melyek hatása mára már erodálódott. 2004-től a HEFOP, majd a TÁMOP és a TIOP operatív programok az infrastruktúra fejlesztését, az

¹⁸ Közép-Magyarországi Operatív Program, „Intézményi informatikai infrastruktúra fejlesztés a közoktatásban”

internethez való hozzáférés elterjesztését és pedagógus-továbbképzéseket tűztek ki célul. Ezek hatása még napjainkban is érzékelhető.

Az operatív programok pályázatainak eredményeképpen számos jó gyakorlat született, kiadványok jelentek meg, a képzések révén sok pedagógus tehette meg az első lépéseit az IKT oktatásbeli alkalmazása irányába. A teendők száma mindennek ellenére nem csökkent, sőt tovább növekedett, hiszen a legújabb tendenciák már az okos- és mobileszközök, a kódolás (újra) és a robotika irányába mutatnak. Tanulmányunk azt a több évtizedes munkát szeretne volna áttekinteni és felmutatni, amit az innovatív hazai pedagógusok végeztek a számítógépek hatékony oktatásbeli felhasználásának érdekében (számos témát még így sem tudtunk kifejteni, de ezekről a hivatkozott irodalmakban tájékozódhatunk). Ennek eredményeképp elmondható, hogy a további fejlesztések során is van/lesz kire és mire támaszkodni. Köszönet érte!

Ezt a tanulmányt Kőrösné Mikis Mártának, az ISZE tiszteletbeli elnökének ajánlják a szerzők, aki az Országos Közoktatási Intézet munkatársaként felbecsülhetetlen érdemeket szerzett a kisgyermekkor informatika fejlesztése terén.

BIBLIOGRÁFIA

- Abonyi-Tóth, A. – Turcsányi-Szabó, M. – Tóth-Mózer, Sz. – Főző, A. (szerk.) (2015). Mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Bakó, M. (2000) Számítógéppel segített oktatás a gyakorlatban? *Iskolakultúra*, 10. évf. 9. sz. pp. 63–70.
- Biczóné Lengyel, B. – Gyöngyösiné, Szabó J. (2014). Az érettségivel kapcsolatos jogszabályok változása a közismereti informatika tantárgy tanításának tükrében. *Acta Scientiarum Socialium*, 41. sz. pp. 81–91.
- Boráros, A. (1996). *A számítástechnika oktatásának lehetőségei 10 osztályos általános iskolákban (tanterv)*. [szakdolgozat] Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Budapest.
- Dancsó, T. (2005). Az információs és kommunikációs technológia fejlesztésének irányvonalai a hazai oktatási stratégiákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 11. sz. pp. 36–48.
- Dancsó, T. (2007). A digitális pedagógia fejlesztése a Sulinet Digitális Tudásbázis alkalmazásával. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 3–4. sz. pp. 126–133.

- Digitális Megújulási Cselekvési Terv, Nemzeti Fejlesztési Minisztérium, 2010. [online] http://www.etudasportal.gov.hu/download/attachments/17367065/Digitalis_Megujulas_Cselekvesi_Terv.pdf [2017. 02. 12]
- Fehér, P. (2001a). “Hol vannak az Internet-pedagógusok, avagy a kistelepülések Internet kultúrája”. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 7–8.sz. pp. 137–147.
- Fehér, P. (2001b). The Road less travelled – ICT Culture of Hungarian village schools. In: EARLI (szerk.) *Bringing Instruction to Learning: 9th Biennial Conference of European Association of Research on Learning and Instruction EARLI: Programme & Abstracts*. Fribourg: University of Fribourg, 2001. p. 118.
- Fehér, P. (2001c). Internet a falusi iskolákban - baranyai esettanulmányok alapján In: Fulajtár P. (szerk.): *NetworkShop 2001. Konferencia*. Budapest: NIIF Koordinációs Iroda. p. 112.
- Fehér, P. (2004). OECD Roma Informatikai projektjének eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 6. sz. pp. 43–53.
- Fehér, P. – Szabó, B. (2007). *Merre tovább SDT? Felhasználó tapasztalatok, fejlesztési igények és lehetőségek az SDT-ben*, „Multimédia az oktatásban” konferencia 2007. Budapest. [online] http://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/2007/cikkek/61_FeherSzabone.pdf [2017. 01. 11.]
- Fehér, P. (2008). *Internet és számítógéppel segített tanulás a kistelepülések iskoláiban (A pedagógusok módszertani kultúrája fejlesztésének és megújításának lehetőségei IKT-eszközök alkalmazásával)*. [Doktori disszertáció] Szegedi Tudományegyetem. [online] http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/feher_ertekezes.pdf [2017. 01. 03.]
- Hunya, M. – Dancsó, T. – Tartsayné, Németh N. (2005). Informatikai eszközök az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 7–8. pp. 163–177.
- Hunya, M. (2007). *A számítógéppel segített tanulás. Informatikai eszközök és digitális pedagógiai módszerek a tanórán* [Doktori disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. [online] http://nevelstudomany.phd.elte.hu/vedesek/2008/phd_2008_hunya_marta.pdf [2017. 01. 08.]
- Kárpáti, A: (2004). Tanári szerepek az informatizált iskolában. *Iskolakultúra*, 14. évf. 9. sz. pp. 3–13.
- Kárpáti, A. – Molnár, É. (2004). Képességfejlesztés az oktatási informatika eszközeivel. *Magyar Pedagógia*, 104. évf. 3. sz. pp. 293–317.
- Kárpáti, A. (szerk.) (2003). A tudásalapú társadalom pedagógiája és a számítógéppel segített tanulás. *Információs társadalom* 3. évf. 2. sz. pp. 34–51.

- Kárpáti, A. – Varga, K. (1999). *Digitális taneszközök az iskolában - az első országos online felmérés eredményei*. Workshop'99 Konferencia kötete, Budapest: 1999 [online] <http://edutech.elte.hu/karpati/content/download/newcik5.doc> [2017. 01. 08.]
- Komenczi, B. (2006). *Az E-learning lehetséges szerepe a magyarországi felnőttképzésben*. Kutatási zárótanulmány. [online] http://konyvtar.nive.hu/files/03_komenczi.pdf [2017. 01. 07.]
- Koplányi, E. (2010). *A Magyar Soros Alapítvány informatikai fejlesztései a közoktatásban*. (szakdolgozat). Gábor Dénes Főiskola, Budapest [online] http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/daaf25ff08ec8dd1c1256e9f00417f81/881742c5b2b48d93c1256e47003b07a3?OpenDocument [2017. 01. 03.]
- Könczöl, T. (2004). A Sulinet Digitális Tudásbázis program. *Iskolakultúra*, 14. évf. 12. sz. pp. 90–96.
- Könczöl, T. (2006). A digitális kompetencia fejlesztése, IKT alapú módszerek és eszközök alkalmazása az oktatásban (konferenciaelőadás). *Kompetencia és esélyegyenlőség konferencia*, november 6.
- Kőfalvi, T. (2006). *e-tanítás, Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kőrösné (1986). A számítógépek gyógypedagógiai alkalmazása. In: *Gyógypedagógia*, 1986. 31. évf. 6. szám. pp.164–169.
- Kőrösné, Mikis M. (szerk.) (1996). *Az írott nyelv felfedezése kisgyermekkorban az informatika segítségével*. Konferenciakiadvány. Budapest: I&I Informatika és Iskola Alapítvány.
- Kőrösné, Mikis M. (1997). Az informatika tantárgy vagy szemlélet? – Rendhagyó beszélgetés az informatika oktatási hatásairól. In: *Új Pedagógiai Szemle*, XLVII. évf. 7–8. szám, pp. 107–118.
- Kőrösné, Mikis M. (2003). Informatika gyermekkorban – hazai helyzetkép. In: *Iskola – Informatika – Innováció*. (szerk.: Kőrösné Mikis Márta) Országos Közoktatási Intézet, 2003. pp. 89–99. o.
- Kőrösné, Mikis M. (2005). Informatika az iskolában – betolakodó vagy várt vendég? Kerekasztal beszélgetés az informatika iskolai helyzetéről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, LV. évf. 5. sz. pp. 40–50.
- Liskó, I. (2002). Taneszköz-fejlesztés a világbanki iskolákban, *Educatio*, 11. évf. 4. sz. pp. 566–577.
- Nagy, Á. (2000). Információs írástudás és informatikai intelligencia. Az informatikaoktatás paradigmaváltásai Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*. 50. évf. 4. sz. pp. 34–41.

- Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (NFÜ) (2012). Kiemelt pályázati útmutató a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program, „Intézményi informatikai infrastruktúra-fejlesztés a közoktatásban” c. Kiemelt Pályázati Felhívásához. TIOP-1.1.1-12/1. [online] https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tiop111/TIOP-111-2012-0001-palyazati-utmutato.pdf [2017. 01. 13.]
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) (2015): Sajtóközlemény. [online] http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/sajtokozlemeney_sajtoanyag_lezarult_a_tamop_3.1.1_kiemelt_projekt_0.pdf [2017. 01. 12.]
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) (2009). Pályázati felhívás a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program. A pedagógiai, módszertani reformot támogató informatikai infrastruktúra fejlesztése c. pályázati felhívásához. TIOP-1.1.1/09/1. [online] <https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=26849> [2017. 01. 13.]
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) (2007). Pályázati felhívás a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program. A pedagógiai, módszertani reformot támogató informatikai infrastruktúra fejlesztése. c. pályázati felhívásához. TIOP-1.1.1/07/1. [online] <https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=6802> [2017. 01. 13.]
- Oktatási Minisztérium (OM) (2004). Középtávú Közoktatás-Fejlesztési Stratégiája. [online] http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatas-fejlesztési_strategiaja_040506.pdf [2017. 01. 12.]
- Racsó, P. (1998). *A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatási Internet Programja*. Networkshop konferencia előadás, Networkshop CD-ROM, Győr.
- Szalai, E. (2010). A Magyar Telekom lakossági IT szolgáltatásának bevezetése (szakdolgozat). [online] http://elib.kkf.hu/edip/D_15166.pdf [2017. 01. 08.]
- Soros Alapítvány Évkönyv (1996, 1997, 1998, 1999). Soros Alapítvány, Budapest, 1997–2000.
- Tót, É. (2001). Számítógépek az iskolában. Kutatás közben – 229. sz. Budapest: OKI.

CZÉKMÁN, BALÁZS – FEHÉR, PÉTER

HISTORY OF COMPUTER SUPPORTED TEACHING AND LEARNING IN HUNGARIAN PUBLIC
EDUCATION

The history of Computer-supported Teaching and Learning goes back about forty years in Hungarian Public Education. Several ICT development projects took place in Hungary during the last three and a half decades, financed either by governmental (for example Sulinet, TÁMOP, HEFOP, TIOP) or other sources (Phare, Soros Foundation Public Education Development Programme etc.). The task which we have set ourselves in this paper is to present this expansion in chronological order. We hope that data collected by our research team and presented here provides a starting point for further research and discussion.

HAJDICSNÉ VARGA KATALIN¹**Egy kutatótanári program a pedagógus életpályamodellben**

2015-ben kiemelt uniós projekt keretében részt vettem a pedagógusminősítési rendszer kidolgozásában kutatótanár aspiránsként. A programba pályázók a hosszú ideje az oktatás innovatív, kommunikatív, tudásmegosztó szereplőiként kerültek kiválasztásra. A pilotban aktív résztvevői voltak a pedagógus életpályamodell két felső fokozata kidolgozásának, amelyet az Oktatási Hivatal és az Eötvös Loránd Tudományegyetem kutatócsoportja vezetett. A kutatótanári programomban a tízujjas vakírás létjogosultságát, tanításának módszereit és eredményeit vizsgálom az ötéves kutatási terv alapján, amelyet a több évtizedes nevelési, oktatási tapasztalataim, nemzetközi és hazai összehasonlítások alapján állítottam össze. Az első évben közel háromszáz középiskolás adott választ a kérdéseimre, s ezeknek az elemzése, majd a következő év országos kutatásának eredménye alapján kerül kidolgozásra egy új oktatóprogram.

1. Bevezetés

2016. január elsejétől kutatótanárként dolgozom, miután 2015-ben részt vettem a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú kiemelt uniós projekt keretén belül megvalósuló, „A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása” című pilotprogramban. Ennek előzményeként az Oktatási Hivatal 2014 nyarán az Eötvös Loránd Tudományegyetem vezette kutatócsoport közreműködésével megkezdte a pedagógus-előmeneteli rendszer Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozataihoz kapcsolódó minősítési eszközök és eljárások kidolgozását. A kutatás célja volt, hogy feltárja, milyen tevékenységeket végez egy újító, kutató pedagógus, aki szívesen megosztja másokkal is tudását; nyújtson megalapozó információkat a pedagógus-előmeneteli rendszer részleteiben még ki nem dolgozott két fokozatának (Mesterpedagógus és Kutatótanár) kialakításához; dolgozzon ki megbízható, több ezer pedagógus válaszádan alapuló eszközrendszert e két fokozat leírására, illetve a minősítésére, valamint járuljon hozzá a köznevelési rendszerben dolgozók közötti tudásmegosztáshoz a megújulás, az innováció, az adaptivitás erősítése érdekében.

¹ PhD, kutatótanár, BGSZ Berzeviczy Gergely Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági Szakgimnáziuma, Budapest, hajvarka@gmail.com

2. A pilot-program

A programra azok jelentkezhetek, akik legalább 14 év pedagógiai szakmai gyakorlattal rendelkeztek, munkájukat az innováció jellemezte, valamint már részt vettek a mesterpedagógusoktól, kutatótanároktól elvárható tevékenységekben: program-, tananyag-, taneszköz-fejlesztés, intézményi vagy más keretek között zajló kutatási, fejlesztési programokban való részvétel, szervezett tudásmegosztás. A jelentkezők egy elektronikus kérdőív kitöltésével mutatták be addigi tevékenységüket. A kérdőíveket köznevelési és felsőoktatási intézmények, kutatóintézetek, szakmai szervezetek szakértői többlépcsős, objektív, elemző-értékelő munkával összegezték, majd javaslatot tettek a projektben részt vevő pedagógusok kiválasztására. A kiválasztás során előnyt élveztek azok a pedagógusok, akik rendelkeztek pedagógus-szakvizsgával vagy tudományos fokozattal. A kérdőívet azok a pedagógusok is kitölthették, akik az Oktatási Hivatal által szervezett pedagógiai-szakmai ellenőrzési és pedagógusminősítési szakértői továbbképzésen vagy az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által szervezett szaktanácsadói próbaminősítésen részt vettek.

Az emberi erőforrások miniszterének döntése alapján 1200 pedagógus folytathatta munkáját a pilotban. Azok a pedagógusok, akik eredményesen vettek részt a kipróbálásban, a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 37. § (1) bekezdése szerint léphettek magasabb fokozatba 2016. január 1-jétől.

A pilotban azok a pedagógusok dolgoztak, akiknek a részvétele garantálta a program sikeres megvalósítását, hiszen az elmúlt évtizedekben nevelési, nevelési-oktatási módszerek kidolgozóiként, megújítóiként, tudományos kutatások és fejlesztési projektek résztvevőiként, az innovációban élen járó intézmények vezetőiként, tankönyvszerzőként, taneszköz-fejlesztőként meghatározó szereplői voltak a közoktatási, köznevelési rendszer megújításának. Véleményükkel, javaslataikkal hozzájárultak a pedagógusminősítési rendszer eszközeinek továbbfejlesztéséhez: elkészítették és valamennyi pedagógus számára hozzáférhetővé tették elektronikus portfóliójukat, öt évre szóló innovációs munkatervben rögzítették egyéni szakmai vállalásaikat, amelyek teljesüléséről egy későbbi minősítési eljárás során adnak számot.²

2.1 Felhívás, feltételek

„A pedagógusszakma professzionalizálódásának kérdése, az erről szóló viták nemzetközi és hazai szinten is felerősödtek. A figyelem középpontjában most már nemcsak az áll, hogy a

² http://www.t-tudok.hu/pedagogusminosites_online_kerdoiv/ [2017. 02. 12.]

pedagógusok munkájának minősége alapvetően határozza meg a köznevelési rendszerek minőségét (OECD 2005; McKinsey & Company 2007), hanem annak vizsgálata is, hogy milyen további tényezők képesek a szakma és a köznevelés professzionalizálódását, fejlődését a legjobban támogatni. A pedagógusszakmáról való gondolkodásban éppen ezért válik különösen fontossá az, hogy a szakma legkiemelkedőbb képviselőinek szerepét, feladatát, tevékenységeit hogyan értelmezzük. A mesterpedagógusok és a kutatótanárok szakmaiságának, szerepének megfogalmazásában fontos építeni a pedagógusok, az intézmények és a köznevelés egészének szempontjaira. Az egyes nézőpontokból a következő fő elvárások, igények jelenhetnek meg, amelyeknek összehangolása, együttes kezelése közös célunk a pedagógusszakma megerősödése, fejlődése érdekében. Az Oktatási Hivatal továbbra is várja mindazon pedagógusok jelentkezését, akik az elmúlt években tevékeny részesei voltak egyéni, helyi vagy országos köznevelési fejlesztéseknek, aktív szerepet vállaltak a gyermekek, tanulók fejlesztésében, eszközeik, módszereik hozzájárultak a nevelés, oktatás színvonalának növeléséhez, és szívesen részt vennének a pedagógusminősítési rendszer továbbfejlesztésében. 1200 pedagógus kapcsolódhat be a Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozatokhoz kapcsolódó minősítési eszközök és eljárások kidolgozására indított programba. A kérdőív kitöltési határidejét 2014. november 24-ig meghosszabbítottuk.”³

2.2 Kérdőív, dokumentumok, kiválasztás

A kérdőívben a pályázónak be kellett mutatnia publikációs tevékenységét (diszciplináris, tantárgy-pedagógiai, neveléstudományi), konferenciaszerepléseit, kutatási tevékenységét (jellege, gyakorisága), bejegyzett találmányait, a kutatótanári teljesítményét igazoló dokumentumokat, pályázatokban való részvételét, tájékozottságát a szakterületen, díjait, elismeréseit, tudományos fokozatát.

A kiválasztáskor a szakértők megvizsgálták a pályázók által benyújtott dokumentumokat. Az önéletrajzot, az ebben feltüntetett végzettségeket hitelesen igazoló dokumentumokat, a két-három oldalnyi terjedelmű szakmai életutat bemutató reflektív elemzést, a publikációs listát, három egyénileg kiválasztott dokumentumot, amelyben a pályázó igazolta a kutatótanári kritériumok meglétét, továbbá egy maximum két oldal terjedelmű értelmező elemzést, amelyben indokolta a kiválasztott dokumentumok relevanciáját.

³https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/mesterpedagogus_kutatot_anar_program [2017. 02. 12.]

Kiválasztási szempontok voltak:

- 1) a kutatási, vizsgálati eredményei hasznosíthatósága, visszafordíthatósága pedagógiai, intézményi, tantárgy-pedagógiai, módszertani fejlesztésekbe, illetve hozzájárulás azok megalapozásához,
- 2) kutatási eredmények disszeminálása: a kutatási-fejlesztési tevékenység eredményeinek másokkal történő megosztása változatos formákban, pl. publikációkon, konferenciaszerepléseken keresztül,
- 3) kutatási, kutatás-fejlesztési folyamatban való részvétel, együttműködés intézményen belül és kívül,
- 4) az iskolaszervezeti tudásmenedzsment- és tanulási folyamatokban való folyamatos és aktív részvétel,
- 5) nemzetközi tapasztalatok, idegen nyelven történő szakmai kommunikációban való aktív részvétel, nemzetközi innovációs vagy kutatás-fejlesztési projekteken szerzett tapasztalatok,
- 6) kutatási, fejlesztési, innovációs feladatokkal foglalkozó csoportokban, hálózatokban, kommunikációs kapcsolatrendszerekben való aktív részvétel (Szivák, 2015).

3. A kutatóprogram bemutatása

Több évtizedes pedagógiai, oktatási tapasztalattal rendelkezve kutatási programként a 10 ujjas gépelési kompetencia (tízujjas vakírás) elsajátításának, oktatásának jelentőségét választottam. *„A fejlődés útja a ceruza jellegű készülékkel való adatbevitel, a kézírás gépi felismerése és a hangfelismerés”* – olvashatják az ügyviteli ismeretek tanításával foglalkozó tanárok és az érdeklődő olvasók egy kézikönyvben a gépírás, a szövegbevitel, szövegfeldolgozás kapcsán (Sille és Gargya, 1995, p. 61). Pontosan 22 évvel ezelőtt írták ezt a szerzők, ám a kísérletekből azóta sem lett még általános felhasználás, egyik sem közhasználatú technikai eszköz napjainkban sem külföldön, sem Magyarországon. A Z generáció legidősebb tagjai Magyarországon már egyetemi hallgatók, ami azt jelenti, hogy az általános iskolák és a középiskolák diákjainak túlnyomó többsége beleszületett a hálózati információs és kommunikációs technikai eszközök használatába, tehát digitális bennszülött. E nemzedék számára ezeknek az eszközöknek (internet, okostelefon, táblagép stb.) a használata teljesen természetes és magától értetődő.

3.1 A kutatási téma jelentősége, a tízujjas gépelés oktatásának fontossága

A számítógép használata az ügyviteli szakképzésben a gépírás oktatásában már az 1980-as években vizsgálati terület volt. 1989-ben az INTERSTENO 38. drezdai kongresszusán Kalotay Kálmán arról beszélt, hogy a gépírók képzésében általánosan elfogadott igény, hogy minél rövidebb idő alatt, minél kisebb ráfordítással, lehetőleg hibátlanul dolgozó, magas teljesítményre képes olyan gépírók hagyják el az iskolákat vagy a tanfolyamokat, akik egészségkárosodás nélkül megtartják munkaképességüket mindvégig. Véleménye szerint a tanárképzés és a gépírók kiképzésében a magyar oktatásügy már sokat tett, de a folyamatosan növekvő kívánalmaknak csak úgy lehet megfelelni, ha kihasználjuk a modern technika, a számítógépek nyújtotta lehetőségek gazdag tárházát is (Kalotay, 1989, pp. 171–172).

Az 1989 óta eltelt időben az előadó által felvázoltak nem valósultak meg. A szakmai képzési jegyzékből az eredeti értelemben vett gépíró foglalkozás eltűnt, és tanárképzés sem folyik jelenleg a gépírás tanítására. A változásokat a szakmai tárgyak tanárainak szemszögéből az alábbiakban foglalták össze: a közoktatásban megjelent a 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet, a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, amelyben a közoktatásban fejlesztendő kulcskompetenciák között szerepel a digitális kompetencia:

„... az IKT természetének, szerepének és lehetőségeinek megértését, alapos ismeretét, illetve ennek alkalmazását jelenti a személyes és társadalmi életben, a tanulásban és a munkában. Magába foglalja a főbb számítógépes alkalmazásokat – szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisok, információtárolás és -kezelés, az internet által kínált lehetőségek és az elektronikus média útján történő kommunikáció (e-mail, hálózati eszközök) – a szabadidő, az információmegosztás, az együttműködő hálózatépítés, a tanulás, a művészetek és a kutatás terén” (Sille és Gargya, 1995, p. 8).

Az ügyviteli (gépírás-gyorsírás) szakma művelői, tanárai régóta hangsúlyozzák – kísérletek is folytak –, hogy a tízujjas vakírást a közoktatás keretein belül lehet, illetőleg szükséges tanítani. A Nemzeti alaptanterv kialakítási munkálataiban szakmai összefogással szorgalmazták oktatásának órarendi keretben, önálló ismeretként való tanítását, de ez csak érintőlegesen sikerült. Az informatika műveltségi területéhez, az informatikai eszközök használatához 5–8. osztályban bekerült a billentyűzet használata mint fontos ismeret, fejlesztendő készség. Az alkalmazói szintű ismeretek/készségek birtokában a „dokumentumok létrehozása, átalakítása, formázása” csak a tízujjas vakírás ismeretében (alkalmazásával) lehet hatékony. Erre azonban a Nemzeti alaptantervben semmiféle utalás nincs, így nem várható, hogy a közoktatásban tömegesen tanulnának gépírást a tanulók. A kerettanterv(ek) alapján 5–8.

osztályig az intézmények saját hatáskörben dönthetnek a szabadsáv tantárgyi kitöltéséről, amelynek része lehet a tízujjas vakírás oktatása is. A gépírás- (gyors- és gépírás-, ügyviteli szakos) tanárok sokat tehetnek a környezetükben annak érdekében, hogy ezt a tantárgyat egy adott intézmény beépítse a helyi tantervébe. Mindenképpen szorgalmazni kell (akár tanártovábbképzési program keretében), hogy a számítástechnika szakos tanárok szükségét érezzék a tízujjas vakírás oktatásának. A szakképzés területén megjelent az OKJ-szakképesítések jegyzéke, valamint a 27/2012. (VIII. 27.) NGM rendelet a nemzetgazdasági miniszter hatáskörébe tartozó új szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről. Ebben az ügyviteli szakmacsoportban két szakképesítés szerepel: *irodai asszisztens* (54 346 01) és *ügyviteli titkár* (54 346 02). Az *irodai asszisztens* két részképesítése a *gép- és gyorsíró, szövegszerkesztő*, valamint *számítógépes adatrögzítő*; továbbá ráépülési szakképesítése az *idegen nyelvű ügyfélkapcsolati szakügyintéző*. További változás még, hogy az új szakképzési törvény értelmében a szakközépiskola a szakmai érettségit is adó érettségre, szakirányú felsőfokú iskolai továbbtanulásra és szakirányú munkába állásra készíti majd fel a diákokat. A felsőoktatást is új törvény szabályozza, amely külön rendelkezik a szakmai tanárképzésről (Jakabné, 2013/14a, p. 8).

Az osztatlan tanárképzésre visszatérve az ügyvitel oktatására való felkészítésre van lehetőség a Közgazdászstanár ügyvitel szakirányán (ezt a képzést azonban még egy felsőoktatási intézmény sem akkreditáltatta, így nem is indította).

A speciálisan szakmai képzésen kívül gépírás oktatása a közgazdasági szakmacsoportban a Pénzügyi-számviteli ügyintéző Gazdálkodási alaptevékenység ellátása modulban folyik, az Ügyviteli gyakorlatok tantárgy keretében sajátíthatják el a diákok a 10 ujjas vakírást a 9. évfolyamon évi 90 órában (37 tanítási hétre elosztva). Továbbá közgazdasági és gazdasági szakközépiskolákban a szabadsáv keretében más szakképesítés óratervében is szerepel.⁴

3.2. A kutatás jellegének meghatározása és céljainak kitűzése

A pilotban való részvétel időszakában nem álltak rendelkezésünkre konkrét adatok arról, hogy mely nevelési szinteken, hány iskolában, csoportban, mekkora létszámban tanulják a vakírást a tanulók. Ugyanakkor a tanári, szakmai, kutatói tapasztalataim alapján hangsúlyozottan állítom, hogy a 10 ujjas vakírás megtanulása nemcsak a későbbi szövegbevitellel és szövegszerkesztéssel foglalkozóknak szükséges, hanem mindenki másnak, aki kapcsolatba kerül, használója lesz a számítógépnek. Használjuk bár kapcsolattartásra, levelezésre, nagy mennyiségű kézi

⁴ 2015-ben megváltozott az Országos Képzési Jegyzék. Szakmák megszűntek, újakat hoztak létre, illetve összevontak vagy nevet változtattak. Ezeket a jelen tanulmányban nem szerepeltetem.

adatrögzítésre, számadatok, szövegek bevitelére, az egyik legtöbbet alkalmazott eszköz a billentyűzet.

Sokan azt gondolják, hogy a számítógéppel végzett tevékenységek a legkevésbé megterhelő feladatok közé tartoznak. Mivel életünkben egyre nagyobb szerepet kap az elektronikus írás, a billentyűzet nem megfelelő használata, a rossz test- és kéztartás miatt mindenki ki van téve különféle veszélyeknek. A helytelen mozgások során a kéz, csukló, kar, váll vagy nyak inaira és idegeire fölösleges nyomás helyeződik. A fej le-fel járó mozgása, a tekintet gyors váltogatása a képernyő–munkaanyag–billentyű között felgyorsíthatják az ún. ismétlődő megterhelés-ártalom (RSI = Repetitive Strain Injury) kialakulásának folyamatát. Felmérések tanúsága szerint a fiatalok több órát ülnek a gép előtt, melyet chateléssel, levélírással, közösségi portálokon történő üzenetküldéssel töltenek. A kisebb-nagyobb mennyiségű adatot néhány ujjal, szemet, testtartást rontva írják be a klaviatúra segítségével. Mindez helytelen, egészséget romboló szokások kialakulásával jár, ami majdani aktív pályájuk során csak erősödik. Bizonyított tény, hogy a billentyűzet helytelen használata egy sor betegség előidézője, ami felnőttkorban visszafordíthatatlan egészségromláshoz vezet. A 10 ujjas vakírás technikájának elsajátításával és alkalmazásával hosszú távon elkerülhetőek (vagy jelentősen csökkenthetőek) a szabálytalan billentyűkezeléssel együtt járó betegségek. Ez az írástechnika nem igényli a kezek mozgásának nyomon követését és a leírtaknak szemmel történő ellenőrzését a képernyőn. Írás közben a tekintet a másolandó szövegen van, illetőleg a szöveg megfogalmazásakor nem az írásképp megjelenésére (helyességére) lehet figyelmünket összpontosítani, hanem a gondolatok megfogalmazására. Ezt az írástechnikát számos nyugat- és közép-európai országban a közoktatás keretében már 10–14 éves korban kötelezővé tették, ahol fel sem vetődött a kézírással felváltása gépírással. Nálunk nincs, vagy kevés a szándék arra, hogy megtanítsuk a gyermekeinket a szabályos billentyűkezelésre, hogy későbbi életükben a számítógépes adatbevitel már ne probléma, hanem természetes írástevékenység legyen. A gépi írástechnika elsajátításakor egyébként számos olyan folyamat is zajlik, ami jelentősen fejleszti a gyermek mentális képességeit, erősíti akarati, testi és lelki stb. fejlődését.

Mi tehát az a legfontosabb 10 érv, ami a mellett szól, hogy a szabályos gépírást meg kell tanulnia minden diáknak minél előbb?

- 1) A billentyűzetre való ránézés nélkül, „vak” technikával tanulják meg a tanulók az írást: így a későbbiekben képesek lesznek adatok, szövegek gyors és folyamatos bevitelére. „Az idő pénz” – jelentős energia- és időmegtakarítás érhető el az elektronikus

írás technika elsajátításával, ami által hatékonyá válik a számítógépen az írásos tevékenység.

- 2) Felgyorsul, magabiztossá válik a számítógépes írástevékenység – jelentős időt, energiát takarítva meg ezáltal más intellektuális tevékenység számára (pl. írás közben végezhető a gondolati, nyelvi alapú szövegszerkesztés).
- 3) Az egészségvédelem terén a helyes gépírás technika segítségével a szem akkomodációs terhelése jelentősen lecsökken, így megelőzhető a korai látásromlás. A helyes test-, kéz- és ujjtartás szokássá alakításával megelőzhető számos – a képernyős munkatevékenységgel járó – mozgásszervi megbetegedés.
- 4) Sok gyermek írás- és olvasási nehézségekkel küzd. Számukra kifejezetten javasolt a gépírás tanulása, hiszen a tanítás módszerei között fontos szerepet kap a hangosan betűző írásmód, ezáltal fejlődik a gyermekek analízáló képessége. A tapasztalatok szerint a diszlexiás, diszgráfias tanulóknál különösen jelentős javulás érhető el.
- 5) A közös, hangosan betűző írástanulás folyamatában a gyengébben teljesítő, szorongó tanulók is feloldódnak, könnyebben jutnak sikerélményhez.
- 6) A kez ügyesség és az ujjak mozgáskoordinációjának fejlődésével egyéb manuális tevékenységük is hatékonyabbá válik.
- 7) Az írás folyamata részben emlékezeten alapuló háttértevékenységre épül, így jelentősen fejlődhet a gyermek memorizálási, valamint figyelemösszpontosító képessége.
- 8) Az elektronikus írástanulás folyamata önfegyelemre, türelemre, nagyfokú kitartásra, a monotonia elviselésére, precíz, igényes munkavégzésre nevel, miközben nagymértékben edződik a tanuló akaratereje.
- 9) A gyermekek későbbi életpályáján: magánéletben, tanulmányaik során és majd a hivatásukban egyaránt hatalmas előnyt jelent a biztos gépírás tudás, amely által „digitális” szemléletmódjuk a kor természetes követelményeihez igazodik.
- 10) A különböző testi fogyatékkal élő tanulók is könnyen elsajátíthatják a gépírás, természetesen tanításmódszerekben alkalmazkodva a fogyatékoság típusához. E tanulók számára a gépírás tudás jelentősen megkönnyíti az írásbeli kommunikációt az életük folyamán (Jakabné, 2013/14b, pp. 4–5).

Magyarországon a gépírás oktatására számos oktatóprogram áll az iskolák rendelkezésére, ezek megvásárlás után hálózatra telepíthetők. Vannak köztük gyengébb, de egészen jó programok is. A tanítási gyakorlatban azonban sem a hagyományos módszerrel (hangos, betűző írásmód stb.),

sem az oktatóprogrammal önmagában nem érhetünk el eredményt a mai tanulók körében. Minderről szaktanári értekezleteken, a médiában hallhatunk, olvashatunk a kollégáktól.

„A gépirástanár a középiskolában gyakran tapasztalja, hogy sokan nem nulláról indulnak a vakírás megkezdésekor. Szembesülnie kell azzal, hogy a kilencedikes tanulók töredéke »járatos« a »billentyűkezelésben«. Viszonylag korai életszakaszban – amikor még nem ismerik igazán a billentyűzetet, a helyes írástechnikát – találkoznak a gyerekek a számítógéppel és a számítógép adta írásbeli kommunikációs lehetőséggel. Kialakul egyfajta rossz írásmód, amit később nagy akaraterővel lehet csak leküzdeni. Nehéz a vadhajtásokat, a kialakult rossz mozdulatokat lefaragni, s az írástechnikát helyes irányba terelni” (Klock, 2010).

Az 1990-es évek közepe óta az ügyviteli (gyorsírás, gépirás) oktatással kapcsolatos országos, regionális kutatás nem zajlott, ezért szükséges, hogy felmérjük, az azóta alkalmazott módszerekkel milyen szintű készségfejlesztés realizálódik a 10 ujjas vakírás tanításában, a digitális technika jelen állapotában, van-e szükség a változtatásra. A 10 ujjas vakírás szakképzésben, valamint általános iskolában szakköri keretben való tanításának tapasztalatait és a tanulásából következő készségfejlődési lehetőségeket összevetve határoztam meg a kutatóprogramom célját: megvizsgálom, hogyan lehetséges eredményesen, illetve érdemes-e a 9. évfolyamon tanítani a vakírást. Az eredmények birtokában kívánom megjelölni a 10 ujjas vakírás tanításának célközönségét (szakképzés és/vagy köznevelés), valamint kidolgozni a tanítására felkészítő tanárszak képzési és kimeneti követelményeit, továbbá anyagát, amelyet már jelenleg is közismereti (és nem szakmai tanári szakban) szakpárban tudok elképzelni.

Hipotézisem az, hogy a 2.91. Szakképzési kerettanterv az 54 344 01 pénzügyi-számviteli ügyintéző szakképesítéshez, valamint a XXIV. közigazdaság ágazathoz dokumentumban foglaltak szerint az Ügyviteli gyakorlatok tantárgy, kiemelten benne a *Tízujjas vakírás* témakör tanításának célja – „a tízujjas vakírás *alapuló helyes írástechnikát elsajátítsák, képessé tegye a tanulókat szakmai szöveg másolására, a szövegszerkesztővel történő adatbevitelre ...*” – csak nagyon alacsony követelmények kitűzése esetén valósul meg, illetve nem teljesül⁵.

Ha a regionális és országos felmérés eredményei igazolják a 10 ujjas vakírás tanításának jogosultságát, akkor a kutatás a tanulási eszközök/módszerek megújításával, online (ingyen letölthető) gépirásoktató program kidolgozásával, majd kipróbálásával folytatódik.

⁵ Online: <http://docplayer.hu/789357-2-91-szakkepzesi-kerettanterv-az-54-344-01-penzugyi-szamviteli-ugyintezo-szakkepzesiteshez-valamint-a-xxiv-kozigazdasag-agazathoz.html> [2017. 02. 13.]

Amennyiben az bizonyosodik be, hogy ezen az évfolyamon már nincs esély a 10 ujjas vakírás elsajátítására használható szinten, akkor a kutatás az általános iskolai korosztályban folytatódik. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy a számítógép hatékony felhasználása szempontjából nemcsak a tanulók informatikai kompetenciája a meghatározó, hanem egyéb készségek megléte is, így például a 10 ujjas vakírásé is.

A 10 ujjas vakírás korábbi tanításának eredményességéről az INTERSTENO gépírás-versenyén is meggyőződhetünk kétévenként. Többek között a csehek kiemelkedő gépírás-teljesítményének egyik titka, hogy már az általános iskola 5. osztályában kötelezően tanítják a vakírást. Miért ne lehetne nálunk is korábban tanulni, akár tanrendi keretekben (nem csak szakkörben)?

Ebben a korábbi életkorban az alábbiak indokol(hat)ják a tanulását:

- 1) a számítástechnika már az óvodáskorban (de akár az óvodában is) megjelenik játékos formában a gyerekek tevékenységében, így nem ismeretlen számukra a géppel való munka,
- 2) mire a középiskolába, a 9. évfolyamra érkeznek, már annyira rögzül bennük a „pár ujjas” gépelési technika, hogy a tanár nehezen tudja meggyőzni őket arról, hogy hosszú távon a 10 ujjas vakírás a jobb megoldás,
- 3) mivel még nem találják meg gyorsan, könnyen az egyes betűket a billentyűzeten, nagyobb kedvvel tanulják meg ezt a technikát, amelynek révén gyorsabban tudnak írni,
- 4) a netgeneráció valószínűleg többet fog írni billentyűzeten, mint kézírással, ezért ugyancsak fontos a helyes technika elsajátítása stb. (Gyetzainé, é.n.).

Az általános iskolai korosztályban lelkes szaktanárok és gépírók tanítják a gépírást (erről a MAGYOSZ⁶ évenkénti versenyeredmény-jegyzékéből kaphatunk némi képet), valamint személyes, más eseményeken hallott információkkal rendelkezem. Két rövid hír is szolgált adalékkal:

„Tízujjas gépírást oktatnak kisdíákoknak. Nemcsak a számítógépek használatát könnyíti meg Szombathelyen a gyerekeknek indított tízujjas gépelés-oktatás, az írás- és olvasási problémákkal küzdők mindennapjait is megkönnyítheti. Kísérleti jelleggel tízujjas gépelést tanítanak 10–11 éves gyerekeknek a szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban.”⁷

⁶ Magyar Gyorsírók és Gépírók Országos Szövetsége

⁷ Modern Iskola, 2014. október 21. száma (az interneten olvasott hír jelenleg már nem érhető el)

„A szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban kísérleti jelleggel tízujjas gépelést tanítanak 10–11 éves gyerekeknek. Másfél évvel ezelőtt indult a program a tanárok képzésével, az idén pedig már vakon történő gépirást tanulnak a gyerekek az informatika- és a magyarórák részeként. A módszer több előnnyel jár: könnyebbé teheti számukra a számítógép használatát, de óriási segítséget nyújthat az olvasási problémákkal küzdő diszlexiás és a nehezen író diszgráfiás gyerekeknek is. Az idei kísérleti év, a tapasztalatok összegyűjtésével párhuzamosan tankönyvet szerkesztenek az oktatók, melynek segítségével más iskolákban is sikerrel alkalmazhatják majd a módszert – tájékoztatta rádiónkat Károly Frigyes igazgató.”⁸

Sajnálatos, hogy erről a kísérletről (amelyet megelőzőtt a Nyíregyházi Főiskola közreműködésével a tanító szakos pedagógusoknak tartott 10 ujjas vakírás-tanfolyam, hogy tudják tanítani) az ügyvitel szakos tanárokat senki nem tájékoztatja, az eredményeket nem publikálják a széles közönség számára, a szakma hasznára.

3.3 A kutatási probléma, a kutatás kérdései

Középiskolai tanárként, nevelőként a digitális nemzedék tagjai a tanulóim. Ők beleszülettek a digitális világba, a korszerű technikai eszközök a mindennapi és az iskolai életük szerves része. A hálózati információs és kommunikációs eszközöket már óvodás koruk óta használják. Az általános iskolában megismerkedtek a számítógép használatával, szöveget szerkesztenek, táblázatot készítenek, interneteznek, csetelnek, e-maileznek stb. A közgazdasági szakmacsoport kerettanterve szerint a tanulók az *Ügyviteli gyakorlatok* című tantárgy keretében a 9. évfolyamon a 10 ujjas vakírás elsajátításával foglalkoznak. A 10 ujjas vakírás olyan írásmód, amelyben valamennyi ujjat meghatározott sorrendben szabad használni a billentyűzetre való ránézés nélkül, a helyzetértékelésre és tapintásra támaszkodva. Ez az írásmód javít(hat)ja, hatékonyá teszi (teheti), gyorsít(hat)ja a billentyűkezelést. A vakírás tanulásának célja, folyamata, műveletei a tanulók digitális gyakorlatától, az eszközöket kezelő szokásaiktól merőben eltér. Emiatt a tanulás folyamatát és eredményességét számos nehézség terheli: a diákok kétkedve fogadják, és emiatt nehezen tudják elsajátítani ezt a technikát, mert nem látják jövőbeni hasznát, csak a jelen nehézségeit; az órai tanulást, gyakorlást nem követi elmélyülés, mert odahaza a régi technikát alkalmazzák; az ismétlésen alapuló begyakorlás

⁸ http://www.nyugatrado.hu/tartalom/cikk/1801_hirek_tizujjas_gepirast_tanitanak_a_bolyais [2017. 02. 12.]

monotóniája többségük munkájában gátló tényezőként jelentkezik; állandóan használt eszközük, a telefon „klaviatúrájának” kezelésére nincs szükség 10 ujja stb.

Az iskolában a tanulók egy egyszerű gépírást oktató programban dolgoznak: a szövegbevitelben nincs lehetőség a javításra (a hibátlanságra való törekvést próbálva ezzel szorgalmazni). A betűtanuláshoz, majd a folyamatos szövegek másolásához gépírás tankönyvet használunk.

A kutatásban a következő kérdéscsoportokra kívánok válaszokat, majd megoldásokat nyerni:

- 1) A közgazdasági szakmacsoportban a 9. évfolyamon eredményes-e a 10 ujjas vakírás tanítása? Eljutnak-e a tanulók a vakírásban a készség/jártasság szintjére (amely már lehetővé teszi, hogy az iskolai színtéren kívül is ezt a technikát alkalmazzák)? Az eredményes tanulástani folyamatban milyen eszközökkel és módszerekkel dolgoznak a tanárok? Milyen új, a digitális nemzedék igényéhez igazodó oktatóprogramra, tanári segédletre van szükség az eredményesség javítására?
- 2) Van-e létjogosultsága a 10 ujjas vakírás tanításának az általános iskolában? Az általános iskola melyik tagozatán javasolható a tantervbe illeszthető oktatás? Milyen szakképzettségű pedagógusok tanítsák a gépírást (tanító, informatikatanár, ügyviteltanár stb.)?
- 3) Milyen képzésben szerezenek végzettséget a gépírás tanítására? A köznevelésben elegendő-e a pedagógus végzettséggel rendelkezők felkészülése az oktatásra a Gépírást oktató szakirányú pedagógus-továbbképzés keretében? A középiskolai tanításra felkészítendő mikor és melyik egyetemen indul képzés a Közgazdász tanár ügyvitel szakirányán? A szakirány képzési és kimeneti követelményei alapján megfelelően felkészülhetnek-e a tanárhallgatók a digitális nemzedék oktatására?

3.4 Disszemináció

Az eredmények értékelését, elemzését évenkénti rendszerességgel tervezem. A 10 ujjas vakírás tanulási eredményessége vizsgálatának a következményei lesznek:

- 1) saját intézményemben a munkaközösség egyetértésével és közös tevékenységével a tanítási módszerek/eszközök megújítása vagy más módszerre való áttérés (az első felmérés eredménye alapján); ennek folyamodványaként a tanmenetben a mennyiségi követelmények felülvizsgálata, új követelmény kitűzése; az informatika szakos tanárokkal, rendszergazdával együttműködésben a fejlesztés elvégzése és/vagy új eszköz elkészítése,

- 2) a 10 ujjas vakírást tanító tanárok műhelymunkája, amelyben megtörténik az eredmények megbeszélése, valamint a mennyiségi követelmények felülvizsgálata, új követelmény kitűzése, az átdolgozott tanmenet ajánlása és elfogadása a résztvevő tanárok intézményeiben, továbbá javaslatként eljuttatjuk a műhelymunkában részt nem vett intézmények számára is,
- 3) a következtetések, javaslatok eljuttatása az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal illetékes osztályaira, továbbá segítségükkel országos szintű szaktanári értekezlet, továbbképzés megtartását kezdeményezem, amelyen megosztom az eredményeket,
- 4) az országos felmérés és az új módszer/eszköz kipróbálásának tapasztalatai, eredményei alapján javaslatot teszek a 10 ujjas vakírás szakképzésben és/vagy köznevelésben való tanítására az oktatásirányításnak, részt veszek az átalakítási munkálatokban (tantervek készítése, tanárok továbbképzése, az ügyvitel szakos tanárképzés anyagának kidolgozása, tanárképzésben való részvétel stb.).
- 5) A kutatási programban való részvételemhez két szakmai kutatópartner támogatását együttműködését sikerült megszerezni. Együttműködésükkel a kutatás folyamatának, részeredményeinek, eredményeinek, tanulságainak a megosztása évenkénti rendszerességgel megy végbe. A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) felajánlotta számomra az együttműködési megállapodásban, hogy az egyesület évi rendszeres konferenciáján (HuCER) előadást tarthatok, valamint a hera.org.hu honlapon és a konferenciakötetben megoszthatom a tanulmányaimat; az egyesület a kutatópedagógusok támogatását honlapján is jelzi.⁹

Az ELTE BTK Nyelvtudományi és Finnugor Intézete Mai Magyar Nyelvi Tanszéke az ügyvitel szakirányos és minoros Magyar BA szak felelőseként biztosítja számomra, hogy a fő kutatási vonalhoz egy újabbat kapcsoljak (a hallgatók észrevételei a 10 ujjas vakírásról stb.), továbbá a hallgatóknak előadásban bemutathatom a kutatásom eredményeit, a pedagógia, neveléstudomány területeit magába foglaló hazai konferenciáknak eddig is részese voltam, így a kutatásomat ezeken a fórumokon is meg kívánom osztani, ezeket évenként rendezik: Országos Neveléstudományi Konferencia (MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága), Neveléstudományi Egyesület Konferenciája, Képzés és Gyakorlat Konferencia (NyME Benedek Elek Pedagógiai Kar – Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar),

⁹ <http://hera.org.hu/tevekenysegek/kutatotananar-a-pedagogus-eletpalyamodellben/> [2017. 02.14.]

- 6) a tanításban-oktatásban alkalmazott digitális eszközöket, módszereket, használatuk eredményeit, újításokat mutatnak be az AgriaMédia konferenciákon, melynek előadója voltam 2014-ben; a konferenciát kétévenként rendezik, tehát a kutatóprogram ideje alatt 3 alkalommal nyílik majd lehetőségem arra, hogy a fejlesztéseket bemutathassam,
- 7) számos más nemzetközi konferencián is lehetőség nyílik az eredmények megosztására: évenként az Újvidéki Egyetem Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (az idei konferenciára az Ügyviteli gyakorlatok curriculumának és tanítási tapasztalatainak bemutatásával regisztráltam),
- 8) INTERSTENO konferencián 2015. július 21-én már bemutattuk egy kollégával a magyarországi gépírásoktatás 2010–2015 közötti helyzetét¹⁰,
- 9) intézményemben a szakos és az informatika szakos tanárokkal, valamint a rendszergazdával folyamatosan munkálkodunk azon, hogy a tanítási eredményeket javítani tudjuk (megbeszélések, tananyagfejlesztés, oktatóprogram fejlesztése, megújítása stb.),
- 10) műhelymunkával, regionális és országos értekezlettel, tanácskozással kezdeményezem és támogatom a szakos kollégák ismereteinek megújítását stb.,
- 11) Az első év eredményeit angol nyelven bemutatom az INTERSTENO 51. konferenciáján, amelyet 2017. július 22. és 28. között rendeznek.

4. Vizsgálat

2016 április-májusában kérdőíves vizsgálatot végeztem. A budapesti és a Pest megyei közgazdasági szakmacsoportban tanító szakközépiskolákat és internetes elérhetőségüket a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal internetes oldalán található listából gyűjtöttem ki. Az iskolák honlapjának felkeresésekor találtam meg, hogy hol folyik oktatás – az általam vizsgálni kívánt – pénzügyi-számviteli szakmában. A kijelölt területen 32 intézményt találtam, vezetőjüknek névre szóló tájékoztatást és kérést írtam és megküldtem a kérdőív linkjét. A levélre három igazgató válaszolt, jelezték, kutatásomat szívesen támogatják, kollégáikat biztatják, hogy a kérdőívet minél több tanulóval töltsék ki. A kérdőívet – melyet egy profi oldalon szerkesztettem meg és adtam közre¹¹ – június végén zártam le, mert az volt a célom, hogy a vizsgálatban minél több diák vegyen részt.

¹⁰ <http://www.intersteno.org/budapest-2015/conferences-of-50th-congress/> [2017.02.12.]

¹¹ <http://kerdoivem.hu/>

4.1 Kitöltők, kérdések

A 9. évfolyam 290 tanulóját kérdeztem arról, hogy

- 1) hagyományos és/vagy modern módszerekkel, eszközökkel tanulják-e a tízujjas vakírást,
- 2) a gépírásban elért szintjüket eredményesnek tartják-e,
- 3) milyen módszerekkel, eszközökkel tanulnának szívesen.

Az előzetes várakozás szerint kb. 800–1000 kitöltésre számítottam (pontos létszámokat nem sikerült megállapítanom), azonban mindösszesen 290 tanuló, 184 leány és 106 fiú vett részt a vizsgálatban.

A 19 kérdés közül 10-re megadott lehetőségek nélkül, önállóan kellett válaszolni. Többek között meg kellett nevezni az iskolában használt könyvet, oktatóprogramot és az otthoni gyakorlás eszközeit, le kellett írni, hány leütést tud írni a követelményeknek megfelelően 10 perc alatt, meg kellett fogalmazni és indokolni, hogy kedveli-e vagy sem a tantárgy óráit stb. Az utolsó kérdés módot adott arra, hogy a témával kapcsolatban kifejtsék a véleményüket.

4.2. Eredmények

219 tanuló a klasszikus, heti 3 órában tanult gépelni, 66 fő írta, hogy hetente 2,5 órában tanulja. Ez utóbbi eltér a tantervi követelményektől. 5 tanuló más óraszámot jelölt meg, ők valószínűleg nem a pénzügyi-számviteli ágazaton tanulnak.

A tanulási módszerek alkalmazása némely iskolában 169 tanuló válasza alapján elmarad a kor követelményeitől, ők a régi gyakorlat szerint közösen, hangosan ütemezve tanulták a betűket több soron keresztül, majd önállóan másolták a szakaszokat. 47 tanuló oktatóprogrammal tanult, 74 tanuló pedig hagyományos módszer és oktatóprogram együttes alkalmazásával sajátította el a gépelést.

A legtöbben magyar, egy ügyviteltanár és egy informatikus által fejlesztett oktatóprogrammal tanultak (ABC, WordJav, WinJav), melyeket az 1990-es évek közepétől időről időre modernizáltak a készítőik. Fő jellemzőjük, hogy gépelés közben a tanulóknak nincs javítási lehetőségük, és ez a hátrányuk is, hiszen ellentmond a mindennapi gyakorlatnak, így nem életszerű. A tanulók 90%-a ugyanis otthon ismerkedik meg a billentyűzettel, úgy kezd gépelni tanulni, hogy a törlőbillentyűt is kezeli. Az iskolai gépeléstanulás kezdetére már megszokták az azonnali javítási lehetőséget, és a „nincs javítás” követelménye akadályozza a nyugodt, fegyelmezett munkát.

A tanítási-tanulási módszerek, eszközök változatosságával kell motiválni, ugyanis a diákok fele azt írta, hogy nem kedveli a gépirás órát, mert monoton, unalmas, fárasztó, nehéz, megterhelő, túl hosszan kell koncentrálni stb.

Az előzőek alapján nem is okozott meglepetést az, hogy a tanulók 61%-a nem gyakorolja otthon a tízujjas gépelést, hanem a megszokott módon használja a számítógépet, így napról napra szinte lenullázza az iskolában begyakorolt betűfogási gyakorlatát. A 178 fő otthon gyakorló közül 156 tanuló az interneten fellelhető oktatóprogramok valamelyikét használja, ez meggyőz bennünket arról, hogy fejleszteni szükséges egy ingyenesen letölthető, az eredményes tanulást segítő, ugyanakkor a tízujjas vakírás követelményeinek megfelelően oktatóprogramot.

Összefoglalva az első évi vizsgálat eredményeit, elmondhatjuk, hogy igazolták a feltevésemet: csak a legmodernebb eszközöket is alkalmazva lehet eredményes a tízujjas gépelés tanítása. Hasznosságát a válaszolók 90%-a felismerte, szerintük a házi feladatokat, projektmunkák elkészítésében azonnal hasznosítani tudják, és jövőbeli tanulmányaikban, munkájukban is alkalmazni fogják. A többség elégedett az oktatási módszerekkel, ugyanakkor szükségesnek tartják a bárhol elérhető oktatóprogramokkal való tanulását, amelyek lehetővé tennék az otthoni gyakorlást is. Érdekes adalékként szolgál – további kutatási téma is lehetne –, hogy több tanuló véleménye szerint a sikernek az is záloga, hogy szabályosan gépelni tudó, szakképzett pedagógus tanítja a tantárgyat.

BIBLIOGRÁFIA

- Gyettvainé Nevelős, E. (é.n.): *Gépirás tanítása általános iskolában*. [online] http://www.gepokt.hu/tanaroknak/tanaroknak_cikk.htm [2017. február 12.]
- Jakabné dr. Zubály, A. (2013/14a): *Szakmai változások az oktatás/képzés területén*. SzóVilág. Szaklapajánló. [online] <http://www.magyosz.hu/szovilag/szaklapajanlo.PDF> [2017. február 10.]
- Jakabné dr. Zubály, A. (2013/14b): *A szabályos billentyűzetkezelés elsajátításának fontossága*. SzóVilág. Szaklapajánló. [online] <http://www.magyosz.hu/szovilag/szaklapajanlo.PDF> [2017. február 10.]
- Kalotay, K. (1989): *Számítógép a gépirásoktatásban*. Gyorsírók és Gépirók Lapja. Budapest. 9. szám.
- Klock Júlia (2015): *Korábban kellene kezdeni*. [online] www.gepokt.hu/tanaroknak/klock.doc [2017. február 14.]
- Sille, I. – Gargya, M. (1995): *Menedzserasszisztensek, titkárok, titkárnők kézikönyve*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.

Szivák, J. (2015): *A Mesterpedagógus és a Kutatótanár fokozat kialakításának háttere, indokai és céljai a pedagógusok, az intézmények és a köznevelés szempontjából.* [online] https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/szivak_mester_kutato_hatter [2017. február 12.]

HAJDICSNÉ VARGA, KATALIN

THE IMPLEMENTATION OF A RESEARCH TEACHER PROGRAM WITHIN THE TEACHERS' LIFE
CAREER MODEL

In 2015 I took part in the development of the teachers' qualification system as a research teacher candidate. Those people were chosen who had been effective in the education system regarding innovation, communication and information sharing for a long time. They participated in the pilot test to develop the two higher levels of the teachers' life career model led by the Ministry of Human Capacities and Eötvös Loránd University. My 5 year research aims to show the grounds of touch typing, based on my decades long national and international experience in the area. In the first year almost 300 pupils were tested, the results will be used to form a new teaching method.

KALMÁR ERIKA ANNA¹

**Pedagóguspolitika a jogszabályok tükrében: pedagógusokról,
iskolafenntartásról
Iskolafinanszírozás gyakorlati kérdéseiről röviden – egy kisváros példája**

Az elmúlt években jelentős változások zajlottak a magyar oktatás területén. Bevezetésre került az életpálya modell, ehhez kapcsolódóan átalakult a pedagógusok előmeneteli és javadalmazási rendszere. Átalakításra került és kerül az iskolafenntartók struktúrája és szervezete, illetve ehhez kapcsolódóan az iskolák finanszírozása. Mindez jelentős hatással bír a magyar pedagógustársadalomra. Írásomban bemutatom a „pedagóguspolitika” változásait indokló okokat, a kialakított életpálya-modellt, iskolafenntartók körének változását, és érintem az iskolafinanszírozás kérdéskörét. Végül bemutatom egy kisváros iskolafinanszírozását.

Bevezetés

A HVG 2014 nyarán készített nem reprezentatív felmérést a pedagógusok körében (1693 fő pedagógus vett részt a felmérésben). A megkérdezetteknek csupán 0,65%-a értékelte jelesre a pedagógusok megbecsültségét, 50,62%-uk csupán elégségesre, és a válaszadók ötöde elégtelent adott.

Arra a kérdésre, hogy mit tartanak fontosnak a szakmában többen írták, hogy „szeretnék, ha felnőttként kezelnék őket”, egyáltalán legyen értelme a pedagógiának”, oktatás stratégiai ágazat legyen” „jobb együttműködésre lenne szükség a szülőkkel” (HVG, 2014).

2015 tavaszán Győr-Moson-Sopron megye két kisvárosában 25, általános iskolában tanító pedagógussal készítettem interjút, amelyek során saját társadalmuk problémájaként említették – a teljesség igénye nélkül – a pedagógus életpálya-modell bevezetését, előmeneteli rendszerüket, továbbképzésük feltételeit, KLIK-hez történő áthelyezésüket, javadalmazási és juttatási rendszerük alakulását, a tanítás tárgyi feltételeit, az iskolák működtetési problémáit: áthelyezésüket a KLIK-hez, vagy önkormányzati működtetésben maradásukat, a tankerületi központok kialakítását.

¹ PhD hallgató, Soproni Egyetem Egyetem, Széchenyi István Doktori Iskola, kalmar.e@kabelnet.hu

A kapott statisztikai adatokból és az interjúk során kapott válaszokból egyértelműen látszik, hogy a pedagógus társadalom továbbra is elégedetlen helyzetével.

Írásomban a fent megjelölt problémák mentén haladok.

„Pedagóguspolitika”?

„Pedagóguspolitika”? Miért is beszélünk napjainkban annyit róla?

„A közoktatás legfontosabb tényezője a pedagógus. Bármilyen rossz az iskolarendszer, a tananyag, a vizsgarendszer – mindez kevésbé számít, ha nap, mint nap jó pedagógusok tanítják és nevelik a gyermekeinket. De igaz ez fordítva is: az állam csinálhat nagyszerű tartalmi és kimeneti szabályozást, átalakíthatja az iskolaszervezetet, kezdhet nagy fejlesztő programokba, ha a pedagógusok – óvodapedagógusok, tanítók, tanárok – nem képesek magas vagy legalább megfelelő szinten ellátni a feladatukat, nem lesz eredményes a magyar közoktatás” (Porogi, 2009, pp. 2–3).

A fent idézett gondolat rávilágít a pedagógus személyének kulcsfontosságára. A pedagógusok az oktatási rendszer kulcsszereplői, az iskolai eredményesség fontos tényezői.

Nemzetközi kutatások, vizsgálatok eredményei tükrözik, hogy az oktatás és nevelés kulcsszereplője a pedagógus. Ezt tovább gondolva, ha az oktatási rendszer minőségének fejlesztése a cél, akkor a pedagógust kell a középpontba helyezni (Pusztai, 2013).

Az oktatást érintő reformok az elmúlt évtizedekben érintették az iskola szerkezetét, tartalmi szabályozást, vizsgarendszert, minőségirányítást, esélyegyenlőséget és sok dolgot, de kiemelten a pedagógusokat mint kulcsszereplőket, nem. Az elmúlt években került központi szerepbe a pedagógus személye. Az iskolai működtetési rendszer átszervezése mellett – gondolok itt az iskolák szakmai munkájának KLIK-hez történő áthelyezésére és a 3000 fő alatti települések, majd a 2017. évtől az összes település iskoláinak központi működtetésre történő átvételére – központi szerepbe került a pedagógus személye is.

„Az a pedagógus végzi jól munkáját, aki tehetséges, jól képzett, kellően motivált és megfelelő mentális állapotban van” (Porogi, 2009, p. 4). Pedagógus személyét érintő reformoknak célja ez is lehetne.

Porogi András szerint az alábbi érvek indokolják a pedagóguspolitika változtatásának szükségszerűségét:

- A tanári munka minősége meghatározó tényezője a közoktatásnak;
- Magyarországon a pedagógusok munkájának színvonala nem egyenletes, bizonyos jelekből valószínűsíthető, hogy ez romló tendencia;
- A pedagógusmunka minőségének javítása csak alapvető pedagóguspolitikai változtatások eredményeként képzelhető el a jövőben;
- Alapvető pedagóguspolitikai változások nélkül minden egyéb reformkísérlet csonka, erőtlens és végső soron eredmény nélküli (Porogi, 2009).

Csermely Péter az alábbiakban látja a pedagógustársadalom helyzetének romlását, amelyek alapján szükséges a pedagóguspolitika változtatása:

- a hajdani pedagógustekintély megromlott, megrendült;
- ennek alapja, okozója lehet a korábbi évtizedek nivelláló és értelmiségellenes alapállása;
- anyagi és társadalmi elismertség elégtelen volta;
- a pedagógus-utánpótlás mennyisége és minősége sok esetben kritikussá vált;
- hiányzik a jövőkép, hiányzik annak megfogalmazása, hogy 10–20 év múlva milyen iskolákat és tanárokat szeretnénk látni (Csermely, 2009).

Tekintsük át a tanári munka minőségének javítására szolgáló eszközökre tett javaslatokat.

Porogi András írásában a következőket javasolta:

- 1) Pedagógus életpálya bevezetése
- 2) A tanítói, tanári státusz átalakítása, az iskolák finanszírozásának megújítása
- 3) Minősítési rendszer működtetése
- 4) A pedagógusképzés és -továbbképzés megújítása
- 5) A tanári pálya népszerűsítése
- 6) Az iskolavezetés reformja
- 7) A tanári munkaidő és feladatok megújítása (Porogi, 2009).

Csermely Péter pedig a következőket:

- 1) A pályára lépés időszakának szakmai megerősítése, gyakornoki rendszer továbbfejlesztése, a pályakezdés időszakában posztgraduális képzésben való részvétel. Kapjon fontos szerepet a személyes mentorálás, hazai és külföldi tapasztalatszerzés.
- 2) Szakfelügyeleti rendszer kiépítése, amely segítené a pedagógusok munkájának külső értékelését. Ehhez illeszkedve mentori, szupervíziós hálózat kiépítése, amely az életpálya során módszertani és mentálhigiénés segítséget nyújtana a pedagógusoknak.
- 3) Továbbképzések színvonalának emelése, akkreditációjának átgondolása, ellenőrzése. Többletforrás kell a nevelőtestület közösségképző továbbképzéseire.
- 4) Elkerülhetetlen a pedagógusok komplex, külső értékelésen alapuló és teljesítményalapú javadalmazásának kialakítása, az egész életpályájukat végig kísérve és figyelembe véve (Csermely, 2009).

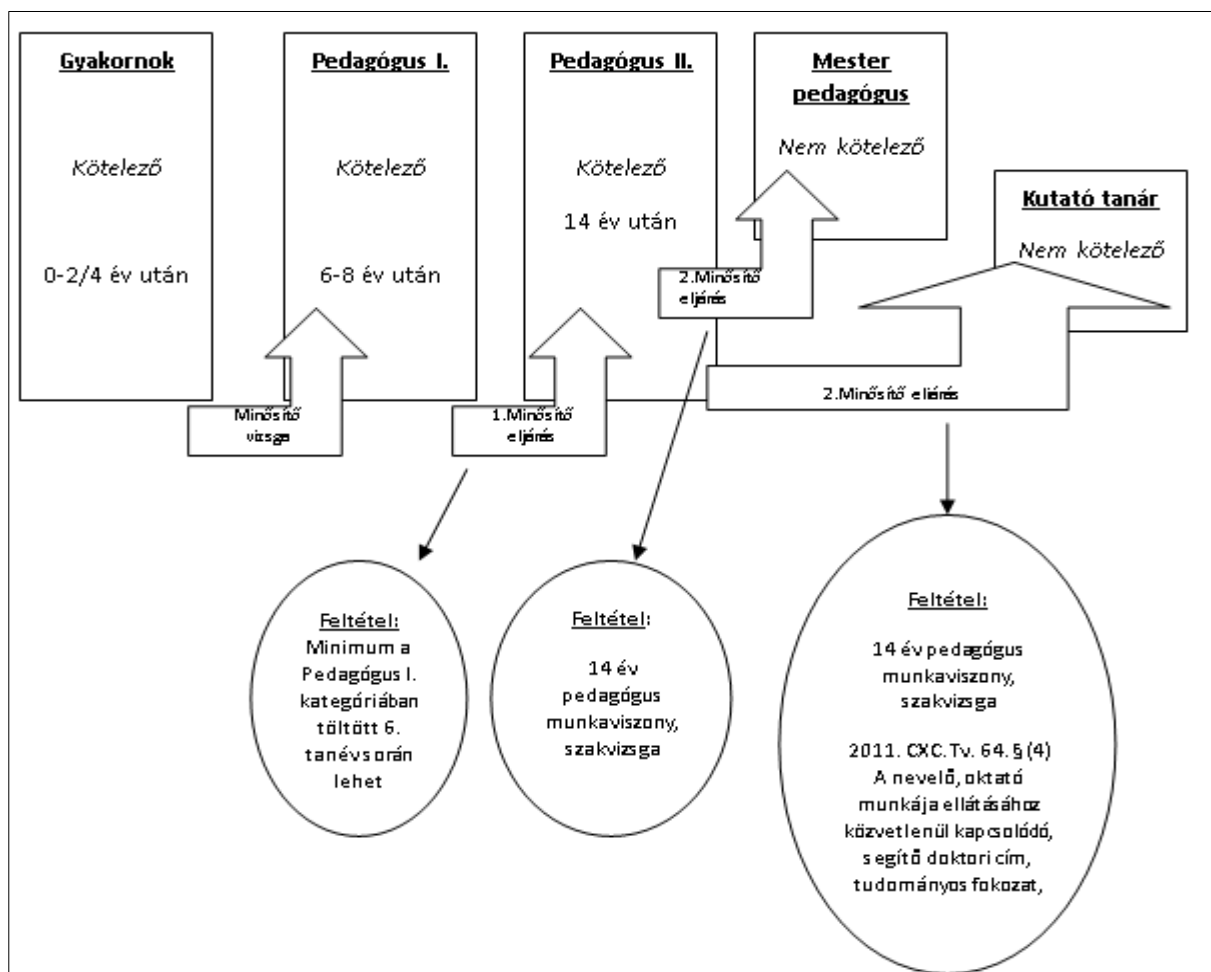
A fenti javaslatok napjaink életszerű, nyílt kérdései a pedagógustársadalomnak. Mind pedagógusaink életét, mind a kormányzati intézkedéseket, törekvéseket átszövik. Porogi András javaslatai közt egyértelműen szerepel a pedagógus életpálya és minősítési rendszer bevezetése, de Csermely Péter javaslatai közt is szerepel a pedagógus életén át történő nyomon követése, kapcsolódó minősítési és jövedelem rendszer kialakítása. Ezek megvalósítására térek ki részletesebben a következőkben.

Pedagógus életpályamodell

A Pedagógus életpályamodell bevezetését hosszú vita és szakmai előkészítés előzte meg; a bevezetése a Nemzeti köznevelési törvény és hozzá kapcsolódó Kormányrendeletek és ágazati minisztériumi rendeletek alapján történt. A bevezetésével a viták nem zárultak le, ma is folyamatosan zajlanak.

A Nemzeti Erőforrások Minisztériuma honlapján megjelent vitáiratban olvasható: „*az életpályamodell a pálya egészére ösztönzően hat; szavatolja a pedagógusi munka magas minőségét, a foglalkoztatási biztonságot, a megfelelő életszínvonalat, a szakmai fejlődést, lehetőséget teremt továbbá az alkalmatlanok kiszűrésére*” (NEFMI, 2010).

Az életpályamodell bevezetésével a pedagógusi életút különböző szakaszokra került felosztásra, ezeket fokozatnak nevezzük. Fokozatok: Gyakornok, Pedagógus I, Pedagógus II, Mesterpedagógus és Kutatótanár. A fokozatok elérésének bemutatása az *1. ábrán* látható.



1. ábra. A tanári életpálya folyamatos fokozatai

Forrás: Saját szerkesztés

Az 1. ábrából látható, hogy az életpálya-modell lineárisan épül fel, a gyakornoki kezdeti évekkal indul, amelyre további négy fokozat épül. A Mesterpedagógus és a Kutatótanár fokozat megszerzése nem kötelező, Kutatótanári fokozat megszerzése lehetséges mind a Pedagógus II., mind a Mestertanár fokozatból.

Bérek alakulása

Az életpálya-modell bevezetésével a pedagógusok javadalmazási, bérezési rendszere is átalakításra került.

A bérek alakulásáról társadalmi szinten folyik a vita, többet vagy kevesebbet keresnek-e a magyar pedagógusok jelenleg, mint az életpálya-modell bevezetése előtt. A bérek számokban történt változását az életpálya-modell bevezetése előtt és után az 1. táblázat mutatja.

	Egyetemi diplomával			Főiskolai diplomával		
	eddig		2013. szeptember 1- től	eddig		2013. szeptember 1- től
	alapbér	túlórákkal		alapbér	túlórákkal	
Pályakezdő	89 595 Ft	99 828 Ft	111 832 Ft	82 170 Ft	91 555 Ft	102 065 Ft
5 év után	93 840 Ft	104 559 Ft	134 198 Ft	85 046 Ft	94 760 Ft	122 478 Ft
10 év után	103 854 Ft	115 716 Ft	150 973 Ft	91 209 Ft	101 626 Ft	137 788 Ft
15 év után	115 584 Ft	128 786 Ft	162 156 Ft	97 371 Ft	108 493 Ft	147 994 Ft
20 év után	122 304 Ft	136 273 Ft	167 748 Ft	100 453 Ft	111 926 Ft	153 098 Ft
25 év után	135 040 Ft	150 464 Ft	178 931 Ft	108 485 Ft	120 876 Ft	163 304 Ft
30 év után	146 646 Ft	163 396 Ft	190 114 Ft	118 555 Ft	132 096 Ft	173 511 Ft
35 év után	152 236 Ft	169 623 Ft	195 706 Ft	123 590 Ft	137 706 Ft	178 614 Ft
40 év után	164 352 Ft	183 123 Ft	206 889 Ft	133 660 Ft	148 926 Ft	188 820 Ft

1. táblázat. A Pedagógus életpályamodell bevezetése előtti és utáni bérek 2013

Forrás: http://index.hu/belfold/2013/08/23/enntit_keresnek_osztol_a_tanarok/ [letöltve: 2016.07.16.]

A táblázatból kiolvasható, hogy egy 10 éves munkaviszonnyal, főiskolai diplomával rendelkező pedagógus (tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógus) az életpályamodell bevezetése előtt 91.209,- Ft/hó alapbérrel rendelkezett, majd az életpályamodell bevezetését követően 137.788,- Ft/hó jövedelemmel számolhatott; egy 15 éves gyakorlattal és egyetemi diplomával rendelkező pedagógus a 115.584,- Ft/hó helyett 162.156,- Ft/hó jövedelemre.

Ha a hatályos jogszabályok alapján (2011. évi. CXCV. törvény. 7. melléklete) kiszámoljuk a 2017 januárjában érvényes garantált illetményt (2. táblázat), láthatjuk, hogy pedagógus munkabérek emelkedtek.

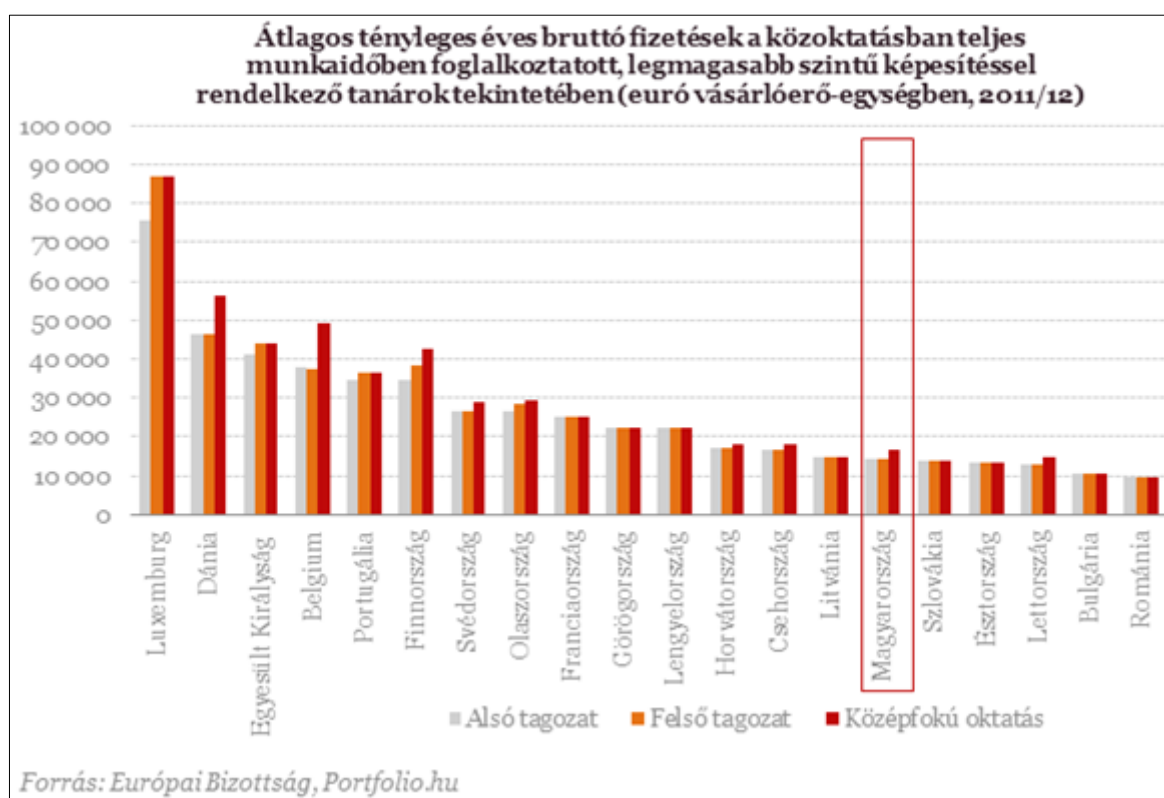
Szolgálati idő év	Pedagógus I. garantált illetménye Ft/hó		
	végzettség		
	középfok	felsőfok alap	mesterfokozat
9-11	163 882	239 109	264 732
15-17	176 021	256 820	284 342
Szolgálati idő év	Pedagógus II. garantált illetménye Ft/hó		
	végzettség		
	középfok	felsőfok alap	mesterfokozat
9-11	182 091	265 676	294 147
15-17	194 230	283 388	313 757

2. táblázat: A 2017. év januárjában érvényes bértábla szerinti bérek

Forrás: Saját szerkesztés

A pedagógusbéreket megvizsgáltam nemzetközi kitekintésben is: a 2. ábrán jól látszik, hogy európai viszonylatban a magyar pedagógusok bére a sor végén, hátulról a 6. helyen található. Ez azt jelenti, hogy a magyar pedagógus munkabére a luxemburgi pedagógus munkabérének negyedét sem érte el a 2011/12. évben.

Vélelmezhetően a magyar pedagógusbérek még sokáig nem érik el a luxemburgi pedagógusok keresetének színvonalát, de a 2011. évi CXCV. törvény alapján bevezetett bérfejlesztések jelentős javulást idéztek elő (1. és 2. táblázat).



2. ábra. Átlagos tényleges éves bruttó fizetések a közoktatásban teljes munkaidőben foglalkoztatott, legmagasabb szintű képesítéssel rendelkező tanárok tekintetében (Euró vásárlóerő-egységben, 2011/12)

Forrás: http://www.portfolio.hu/users/elofizetes_info.php?t=cikk&i=223037 [2015.11.26.]

Minősítési rendszer

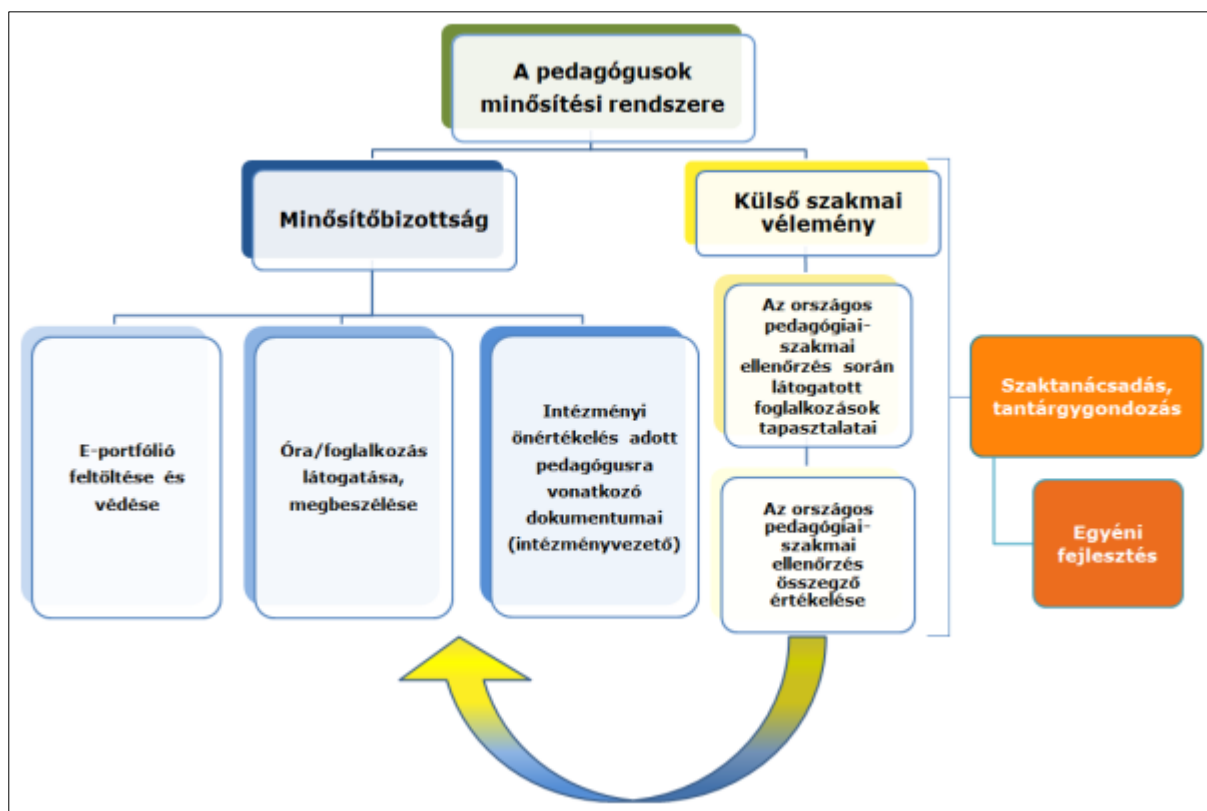
A fejlett országok többsége már évtizedekkel ezelőtt felismerte a pedagógusmunka minőségének jelentőségét, ezért többségük kidolgozta az oktatási munka színvonalának emelésére a minőségbiztosítási és minősítési modelleket. Folyamatosan dolgoznak a modellek jobbításán, tökéletesítésén, és folyamatosan mérik a minőségbiztosítás rendszerek tanulóira és oktatókra gyakorolt hatását. Ezért joggal feltételezhető, hogy egy jól kidolgozott előmeneteli rendszer, amely szavatolja a pedagógusmunka minőségének emelését, a foglalkoztatottság

biztonságát, a minőségi munkához köthető differenciált bérezést, a magyar pedagógustársadalom számára is ösztönzően hat (Antalné et al., 2013).

A pedagógusok minősítési rendszeréhez készült útmutatóban olvashatjuk:

„Az életpálya központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét. Fontos hangsúlyozni, hogy a minősítési rendszernek a minőség garanciájának üzenetét kell közvetítenie a pedagógusok, az oktatás fenntartója és az oktatást igénybe vevők felé egyaránt. A minősítési rendszer tartalmi elemeit, módszertanát, az eljárásrendet, a minősítésben részt vevő szakértőket és a minősítési rendszer működtetésének anyagi és humán erőforrásait a törvények és rendeletek garantálják” (Antalné et al., 2013, p. 10).

A minősítési rendszert szemléletesen a 3. ábra mutatja be.



3. ábra. A pedagógusok minősítési rendszere

Forrás: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013, p. 13.

A pedagógusok előmeneteli rendszere a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendeletben került szabályozásra Magyarországon. A jogszabály alapján a pedagógusok minősítése megalapozott szakmai protokoll, folyamat alapján történik, amelyben megjelennek objektív mutatók, illetve tanulók, szülők, iskolavezetés és szakmai felügyelet véleménye.

A pedagógus pedagógusminősítő folyamatának alapidokumentuma a pedagógus által összeállított „tanári portfólió”. Az összeállított portfólió a „pedagóguskompetenciák”-ra felfűzve mutatja be a minősítési eljárásban részt vevő pedagógus munkáját, szakmai alkalmasságát.

A „pedagóguskompetenciák” a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet 7. §-ban kerültek meghatározásra, amelyek az alábbiak:

- 1) szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,
- 2) pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,
- 3) a tanulás támogatása,
- 4) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
- 5) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,
- 6) a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,
- 7) kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás,
- 8) elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért².

² https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor [2016.07.13.]

Iskolák fenntartási kérdései

Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK)

A 2011. évi CLXXXIX. Magyarország önkormányzatairól törvény³ újrászabályozta a települések feladatait. Ezzel egyidejűleg döntött az Országgyűlés a 2011. évi CXCV. Nemzeti köznevelési törvényről⁴. A jogszabályok hatályba lépését követően az iskolahálózat fenntartása és működtetése is jelentős változásokon ment és megy át folyamatosan.

A fent említett jogszabályok hatályba lépését megelőzően a fenntartó önkormányzatok nagyfokú önállósággal rendelkeztek, biztosították az oktatás személyi és tárgyi feltételeit. Az akkor érvényben lévő jogszabályi keretek közt szabadon dönthettek közoktatási intézmények létesítéséről, átszervezéséről, megszüntetéséről, költségvetéséről, intézményvezetőről. Az új jogszabályok hatálybalépésével az önkormányzatok kizárólag működtetési feladatokat láthattak el, a szakmai irányítást a KLIK végezte. A működtetési feladatok ellátása a település lakosság száma alapján differenciálásra került:

- A 3000 főt meghaladó lakosságszámú települési önkormányzatok kötelesek gondoskodni – főszabályként – a területükön lévő, KLIK által fenntartott köznevelési intézmény feladatait szolgáló ingó és ingatlan vagyon működtetéséről. Megfelelő adatszolgáltatás mellett az önkormányzat felmentést kérhetett az intézményi vagyon működtetése alól, de állami hozzájárulás fizetésére is kötelezhető volt.
- A 3000 fő alatti lakosságszámú települési önkormányzat számára nem volt kötelezettség a köznevelési intézmény ingó és ingatlan vagyonának működtetése, de megfelelő jövedelemtermelő képesség mellett vállalhatta.

A képviselőtestületek korábbi döntési szerepe véleményező szereppé zsugorodott (Bekényi szerk., 2014). Az iskolák működtetésében a változások 2013. január 1-jével történtek meg. A www.klik.gov.hu oldalról gyűjtött adatok alapján 5975 db intézmény volt érintett, ebből 2948 db került át a KLIK működtetésébe.

A fenti változások a pedagógustársadalom közérzetére is nagymértékű hatást gyakoroltak.

³ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100189.TV [2016.07.23.]

⁴ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2017.01.28.]

Tankerületi központok felállítása

A Kormány a 134/2016. (VI. 10.) Kormányrendeletében újraszabályozta a köznevelési feladatok ellátásában részt vevő szervezeteket és feladataikat. Jelentős módosítások léptek hatályba 2017. január 1-jével a 2011. évi CXCV. a nemzeti köznevelésről szóló törvény alapján.

A Kormány a tankerületi központokat jelölte ki a köznevelési feladatok ellátása terén fenntartóként. A jogszabály értelmében 59 tankerületi központ került kialakításra. Ezáltal az önkormányzatok köréből teljes mértékig elvonták, kivonták az iskolák működtetését, üzemeltetését. A Kormányrendelet 3.§-a rendelkezik arról, hogy a tankerületi központoknak feladatellátási területükön tankerületi tanácsokat kell működtetniük, amelyeknek tagjai a Nemzeti Pedagógus Kar, szakmai szervezetek mellett a települési és nemzetiségi önkormányzatok képviselői is. Kérdés, hogy a tankerületi tanácsokban milyen hatékonysággal tudják az önkormányzatok képviselői képviselni a településükön működő iskolák érdekeit és ezzel együtt a településen tanító pedagógusok érdekeit.

Tankerületi központok feladatai a Kormányrendelet 2. § alapján:

- ellátja a fenntartói feladatokat,
- javaslatot tesz az oktatásért felelős miniszter részére a fenntartási körébe tartozó köznevelési intézmények létesítésére, átszervezésére, megszüntetésére,
- javaslatot tesz az oktatásért felelős miniszter részére a fenntartási körébe tartozó köznevelési intézmények vezetőjének megbízására,
- érvényesíti és érvényesítteti a köznevelési intézményekben az erőforrásokkal való hatékony, szabályszerű gazdálkodást,
- koordinálja a köznevelési intézményekben a szakmai feladatokat és kapcsolódó erőforrásokat,
- közreműködik készségeket mérő vizsgálatokban, országos tanulmányi versenyek szervezésében, felvételi és szakmai vizsgák lebonyolításában,
- statisztikai adatokat gyűjt,
- köznevelési intézményekre vonatkozó fejlesztési terveket készít,
- ellátja a jogszabályokban és alapító okiratokban meghatározott feladatokat⁵.

⁵134/2016. (VI.10.) Kormányrendelet Az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként részt vevő szervekről, valamint a Klebelsberg Központról. *Magyar Közlöny*, 82. sz. pp. 6262–6278.

Az oktatás finanszírozása

Az EDUCATION AT A GLANCE 2015⁶ oktatási körképjelentés 2015 novemberében jelent meg, amely 34 OECD ország, valamint számos partnerország oktatási rendszerének struktúrájával és finanszírozási rendszerével foglalkozott.

A jelentés alapján Magyarországon az egy tanulóra jutó éves kiadás az általános iskolától a felsőoktatásig terjedően az egyik legalacsonyabb az OECD országok viszonylatában:

- Magyarországon: 5564 USD
- OECD átlag: 10220 USD.

Tehát hazánkban ez az OECD átlag 54,42%-a.

Továbbá a jelentés alapján hazánk azon hat OECD ország közé tartozik, ahol reálértéken csökkentek az oktatási intézményekre fordított állami kiadások 2008–2010. évek között. A csökkenés mértéke Magyarországon 11%.

A jelentés azt is megállapította, hogy 2005–2012. évek közt az általános iskolától a felsőfokú oktatásig terjedően az oktatásra fordított állami kiadás aránya az összes közszolgáltatásra fordított közkiadáshoz viszonyítva folyamatosan csökkent. Ez az arány a 2012. évben:

- Magyarországon 7,5%
- OECD átlag: 11,6%

A magyarországi arány a második legalacsonyabb az OECD országok közt. – a mondat kiegészítésre szorul.

Iskolafenntartás egy kisvárosban

Ahogy a korábbi fejezetekből kitűnik az iskolák fenntartásában, és ezzel párhuzamosan a finanszírozásukban folyamatos változások, változtatások történnek.

Lássuk, hogy alakul ez egy Győr-Moson-Sopron megyei kisváros, Fertőszentmiklós esetében.

A kisváros pedagógusai a bevezetőmben említett interjúk alanyai voltak.

Fertőszentmiklós képviselőtestülete az iskola működtetését a KLIK megalakulását követően magára vállalta, tehát az iskola épülete mint vagyontárgy az önkormányzat kezelésében maradt. Az iskolaépület együttese 2009–2011 közt teljes mértékben felújításra került, a felújítás keretében korszerű, energiahatékony épületté vált, kiegészült egy korszerű tornacsarnokkal és tanuszodával. A felújítás teljes értéke meghaladta a 395 millió Ft-ot,

⁶ <https://www.oecd.org/hungary/Education-at-a-glance-2015-Hungary-in-Hungarian.pdf> [2017.03.14.]

amelyből 191 millió Ft összeget saját forrásból finanszírozott az önkormányzat. Az épületfelújítás kiegészítéseként az oktatási eszközök is megújultak (21 millió Ft értékben), kiépítették az oktatást segítő számítástechnikai rendszert, digitális táblák segítségével folyhatnak a tanórák. A beruházásokat követően elmondható, hogy a pedagógusok korszerű körülmények között folytathatják oktatási tevékenységüket.

Év	Állami finanszírozás eFt	Önkormányzat hozzájárulása eFt	Összesen eFt	Tanuló létszám fő	Egy tanulóra jutó állami támogatás eFt	Egy tanulóra jutó Önk. hozzájárulás eFt	Önk. Hozzájárulás az állami fin.% -ban
2010	112 633	49 595	162 228	371	303,59	133,68	44,03%
2011	111 450	53 789	165 239	378	294,84	142,3	48,26%
2012	117 531	59 329	176 860	386	304,48	153,7	50,48%
		Önkormányzat működtetésre költött eFt					
2013		28 773	28 773	398	0	72,29	
2014		23 984	23 984	412	0	58,21	
2015	362	30 416	30 778	408	0,89	74,55	

3. táblázat. Fertőszentmiklós város iskolájának fenntartásához kapcsolódó bevételek alakulása

Forrás: Saját szerkesztés

A 3. táblázatból látható, hogy az állami finanszírozást az önkormányzat lényeges mértékkel kiegészítette. 2010 és 2012 között az állami finanszírozás mértékének közel felével támogatta az önkormányzat az iskola működését a korszerű, színvonalas oktatás érdekében. A szakmai feladatok, szakmai irányítás KLIK-hez történő áthelyezését követően az önkormányzat az iskola működtetéséhez mindössze egyetlen évben, 2015-ben kapott 362.000,- Ft állami finanszírozást.

Joggal merül fel a kérdés, akár a településen oktató pedagógusok körében, akár az önkormányzat részéről: hogyan tovább?

Összegzés

Tanulmányomban bemutattam a „pedagóguspolitika” aktuális kérdéseit, ismertettem a bevezetett életpályamodellt, a bérek alakulását, a pedagógusok minősítési rendszerét. Majd kitértem az iskolák fenntartási kérdéskörére, az oktatás finanszírozására, nemzetközi kitekintéssel. Végül bemutattam Fertőszentmiklós kisváros iskolafenntartását.

Az elmúlt közel 10 évben számtalan változáson, reformon ment át a magyar oktatás. A változásokra, reformokra a magyar pedagógus – bár szükségét érzi a változásnak – nem készült fel, és nem készítették fel.

A mind a pedagógusok, mind az oktatás további szereplői számára a nyitott és megválaszolásra váró kérdések száma nem csökken. Az általános iskolák működtetésének teljes körű állami fenntartásba vonása további nyitott kérdéseket keletkeztet. A Fertőszentmiklós kapcsán feltett kérdés: „hogyan tovább?” – megválaszolásra vár. Az önkormányzat iskolaműködtetésre való befolyása tovább csökkent, sőt megszűnik. A minőségi, magas szintű oktatás kelléktárába tartozik – természetesen a kiváló pedagógiai munkán kívül – a kor követelményeinek megfelelő tárgyi környezet biztosítása is. Eddig ezt az önkormányzat képes volt biztosítani. Vajon az állam ezt fent tudja tartani? Hogyan alakulnak a tankerületi központok forráselosztásai, és azon belüli forráselosztások? Nyitott kérdések, amelyekre csak a jövő adhat választ.

A változások, reformok csak akkor működnek és működhetnek jól, ha széles körű támogatást élveznek, elfogadottak az érintettek (pedagógusok, tanulók, szülők, fenntartók) körében.

Gyermekeink – így a jövőnk – pedagógusaink kezében van. Jó helyen és jó kézben csak akkor lesznek, ha pedagógusainkra igazzá válik Porogi András mondata: *„az a pedagógus végzi jól munkáját, aki tehetséges, jól képzett, kellően motivált és megfelelő mentális állapotban van”* (Porogi, 2009, p. 4).

BIBLIOGRÁFIA

- Antalné et al. (2013). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez* [online] http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf [2016.07.23.]
- A pedagógusok életpálya modellje törvény koncepció* [Vitairat] [online] <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas> [2015. 12 03.]
- Bekényi, J. (szerk.) (2014). *Nagy önkormányzati kézikönyv*. Budapest: Nemzeti Közszeolgalati és Tankönyv Kiadó.
- Csermely, P. (2009). Többet kell áldozni a nevelésre, oktatásra. *Új Katedra* Különszám I. 2009. pp. 26–28.
- Education at a Glance: OECD Indicators (Oktatási körkép: OECD-mutatók)* [online] <https://www.oecd.org/hungary/Education-at-a-glance-2015-Hungary-in-Hungarian.pdf> [2016.07.16.]
- FERTŐSZENTMIKLÓS VÁROS IRATTÁR, *EPER* önkormányzati pénzügyi nyilvántartó rendszer [Fertőszentmiklós, Szent István utca 19.]
- Magyarkúti, B. (2013). *Ennyit keresnek őszől a tanárok* [online] http://index.hu/belfold/2013/08/23/ennyit_keresnek_osztol_a_tanarok/ [2016.07.16.]
- Megkérdeztük a tanároktól, hogy vannak. Nem jól. Nagyon nem jól!* [online] http://hvg.hu/plazs/20140709_megkerdeztuk_a_tanaroktol_hogy_vannak [2016.07.16.]
- Porogi, A. (2009). Vázlat egy lehetséges pedagógus politikáról. *Új Katedra*, Különszám I. 2009. pp. 2–13.
- Pusztai, K. (2013). *Milyen út vezet az életpályán* [online] <http://www.kozszolga.hu/pedag%C3%B3gus-b%C3%A9rt%C3%A1bla> [2017.01.04.]
2011. évi CXc. törvény a nemzeti köznevelésről [online] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2017.01.08.]
2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól [online] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100189.TV [2016.07.23.]
- 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról [online] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR [2016.07.13.]

134/2016. (VI.10.) Kormányrendelet Az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként részt vevő szervekről, valamint a Klebelsberg Központról. *Magyar Közlöny*, 82. sz. pp. 6262–6278.

KALMÁR, ERIKA ANNA

TEACHER POLICY IN LEGAL CONSIDERATION: ABOUT TEACHERS AND SCHOOL MAINTENANCE
A SHORT SUMMARY OF PRACTICAL FINANCIAL ISSUES FOR SCHOOLS; AN EXAMPLE OF A
SMALL TOWN

Major changes occurred in the Hungarian educational system during the last years. A new career model for teachers has been introduced and in connection with that the promotion and payment system of the teachers have changed. The structure of the maintainers of schools has been reformed and in connection with that the finance for schools has also been reformed. These changes have significantly influenced the Hungarian teachers' society. In my essay I introduce the reasons behind the changes of the "teacher politics", the freshly introduced career model, the changes in the structure of the maintainers of the schools, and I touch upon the financial questions of schools. Then I introduce the financial model of a school of a small town.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2017.1-2.6

DEICHLERNÉ KÖNYVES ILDIKÓ¹ – BENCÉNÉ FEKETE ANDREA²**A pedagógusok képzési motivációi és igényei**

A vizsgálat célja a pedagógusok tanulási, képzési motivációinak vizsgálata. A kutatás arra irányult, hogy feltárja, melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják pedagógusok tanulási, képzési motivációt, és a különböző motívumok milyen arányban befolyásolják az egyént az önképzésben. A kutatási kérdések között szerepel annak vizsgálata, hogy a pedagógus életpálya bevezetésével változtak-e a képzési igények, továbbképzési irányultságok.

A kutatás eredményeinek tükrében bemutatásra kerülnek azok a motivációs lehetőségek, technikák, amelyeket alkalmazva a pedagógusok tanulási, képzési motivációit segíteni tudják az intézmény vezetői. A tudásalapú társadalomban fontos, hogy a pedagógusok támogatást kapjanak az új ismeretek elsajátításához, a kompetenciák fejlesztéséhez.

1. Bevezetés

A jövő társadalmának szempontjából a köznevelési intézmények kiemelt szerepet töltenek be. A pedagógusokkal szembeni – társadalmi, munkaerő-piaci, tanulói – elvárások, igények folyamatos változása új pedagógiai szemléletmódot, új módszerek elsajátítását kívánja meg minden pedagógustól. Elvárás, hogy az oktatásban részt vevők igazodjanak a társadalmi elvárásokhoz, ehhez viszont a pedagógusoknak rendelkezniük kell azokkal a készségekkel, amelyek segítségével képesek lesznek az új társadalmi kihívásoknak megfelelni. A magas szintű szakmai munka kulcsfontosságú eleme a pedagógusok rendszeres szakmai továbbképzése.

A pedagógusi hivatáshoz folyamatos tanulásra van szükség, melynek segítségével megszerezhető, tovább bővíthető a felsőoktatási évek során megszerzett elméleti tudás, gyakorlati tapasztalat és a pályához szükséges változatos, korszerű módszertani eszköztár. A felsorolt elemekre és azok komplex kapcsolatára egyaránt nagy szüksége van minden pedagógusnak. Amennyiben valamelyik tényező hiányzik, már nem lesz eredményes az

¹ közoktatási szakértő, intézményvezető-helyettes, Tinódi Lantos Sebestyén Általános Iskola, ildikonyves@gmail.com

² egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Intézet, fekete.andrea@ke.hu

oktatás-nevelés folyamata. A magas szintű szakműveltség megszerzésének alapja az önálló tanulási igény és képesség kialakítása.

2. A tanulás és a motiváció kapcsolata

A motiváció cselekvésre, tevékenységre készíti az embert, elsődlegesen interperszonális kapcsolatokon keresztül valósul meg. Két fajtája ismert, az extrinzik (eszközjellegű) és intrinzik (önjutalmazó) motiváció. A két motívum máshogyan, másképpen ösztönöz. Míg az extrinzik motivációnál külső tényező (pl. a jutalmazás vagy a büntetés lehetősége) játszik nagy szerepet, addig a intrinzik motivációban a belső hajlam, az érdeklődés, a cselekvés okozta öröm. Utóbbinak három szintjét határozhatjuk meg: a tudásra irányuló motiváció, mely a tudás, a tanulás örömét adja; a fejlődésre, alkotásra irányuló motiváció, mely a tanulás folyamatára helyezi a hangsúlyt, és nem az eredményre; és az élmények átélésére irányuló motiváció, melyek általában érzékszervi, esztétikai élmények átélését jelentik. A nevelésben, illetve a tanulásban a fő cél az intrinzik motiváció elérése. A tanulási motiváció komplexitása miatt multidiszciplináris problémaként kezelendő (Nagy, 1998).

A tanulási motiváció „...olyan, tanulásra készítő belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet”, külső és belső dinamikus tényezők kölcsönhatásaként jön létre. A tanulási motiváció a személy önszabályozó folyamatának része, amennyiben a tanuló aktívan részt vesz saját motiválási folyamatában (Réthy, 2003, p. 43).

Önszabályozó tanulásról akkor beszélhetünk, ha a tanuló önmagát motiválja, a tanulási folyamatot önállóan végzi. Ebben a folyamatban fontos a személyes célok megfogalmazása is (önszabályozás), és a célok fenntartásának a képessége (önkontroll). A tanulás kezdetekor és befejezésekor különösen fontos a célok megfogalmazása. Utóbbi a további célok meghatározásának alapját képezi. A helyesen kiválasztott (saját szükségleteinek megfelelő) célok kiválasztására képes tanulók következetesebbek tanulási tevékenységükben, fejlődik a problémamegoldó stratégiájuk (Réthy, 2003).

A kutatások kétféle módon közelítik meg az önszabályozást. Az biztos, hogy motiváció nélkül nem létezik tanulás, de a tanulási motiváció a tanulási tevékenység során folyamatosan változik, átalakul. A tanulási motivációt következőképpen csoportosíthatjuk (Bajusz 2000):

A motiváció tartóssága szerint lehet: tartós motiváció, amely az egész tanulási folyamatot jellemzi, mozgatórugója a tudásvágy. A habituális motiváció, a téma iránti érdeklődés, melynek a végeredménye lehet akár egy végzettség megszerzése. Az aktuális motiváció pedig egy tanulási részfolyamat elsajátításához szükséges készség.

A motivációt kiváltó ok szerint lehet: primer motiváció, amelynél a tanulási cél a fontos, hasonlóan a habituális motivációhoz. A szekunder motiváció esetében a figyelmet mindig más-más tényező tartja fenn.

A motiváció iránya szerint lehet: belső motiváció, amely az egyén személyiségéből adódik, valamint külső motiváció, amely a környezet, a társadalom, a család és a munkahely hatására alakul ki.

3. A felnőttkori tanulás

A felnőttek oktatásának, képzésének fontossága az utóbbi évtizedekben vált fontossá az emberi erőforrás szempontjából. A 2000-es évek elején az Európai Unió több olyan munkaprogramot fogalmazott meg, melyben kimondták az élethosszig tanulás eszméjét, melyet a tudásalapú gazdaság és társadalom alapjának kell tekinteni (Kereszty, 2008).

Magyarországon a felnőttkori tanulásban való részvétel nagymértékben függ a felnőtt társadalomban elfoglalt helyétől. *„A felnőttkori tanulásban való részvétel tekintetében a legjelentősebb különbségek iskolai végzettség szerint tapasztalhatók: míg a legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkezők alig több mint 10%-a vett részt az intézményesített tanulás valamely formájában, addig az érettségivel rendelkezőknél ez az arány meghaladta a 30, a felsőfokú végzettségűeknél pedig az 50%-ot is”*.³ Ennek ellenére a felnőttképzésbe bekapcsolódók száma folyamatosan nő.

A „lifelong learning gondolkodás” következtében létrejövő társadalomban a folyamatos tanulás elkerülhetetlen, melyet a tudás és az információ növekedése is indokol.

A felnőttkorban a tanulási képességet sok tényező befolyásolja, melyeket a tanuló személyisége döntően meghatároz. Az eredményes tanulás nélkülözhetetlen eleme a tanulási kompetencia, melynek része a nyitottság, az alkotóképesség és a változni tudás képessége. A másik tényező, ami szintén nélkülözhetetlen, a megszerzett tudás hasznosíthatósága. Értékes vagy fölösleges tudásanyagot kell-e megtanulni. A tanulási folyamat sikerét nagymértékben befolyásolja a már meglévő tudásszint, ismeret, képzettség, műveltség.

³ Felnőttoktatás, felnőttképzés. In: Központi Statisztikai Hivatal honlapja [online] [2016.08.21] <https://www.ksh/docs/xftp/stattukor/felnottoktatas13.pdf>

Nem elhanyagolható tényező a korábbi tanulási folyamatban már létrejött, már átélt pszichikai változás, mely pozitív és negatív irányba is befolyásolhatja a későbbi tanulási folyamatát.

A tanulási folyamat sikerességét befolyásoló külső tényező az ember szűkebb és tágabb környezete: a család a felnőttkori tanulásnak is az egyik legfontosabb háttere, valamint az egyén társadalmi, kulturális meghatározottsága (Bajusz, 2000).

3.1 A tanulás motivációja felnőttkorban

A megfelelő tanulási motiváció a hatékony tanulás egyik alapvető feltétele felnőtt korban is. Az életkor növekedésével, a szélesebb látókörrel rendelkező felnőttek már sokszor kialakult tanulási motivációval rendelkeznek. Érdeklődési körük ritkán változik, bár újonnan szerzett tapasztalataik révén új érdeklődési irányok felé is fordulhatnak. A felnőtt ember praktikus gondolkodású, ami azt jelenti, hogy képes igényeinek, szükségleteinek megfelelően alakítani a tanulás iránti igényeit, vágyait, érdeklődéseit.

A dolgozó ember nem csak „hozott” műveltségével, már meglévő képességeivel kapcsolódik be a tanulás folyamatába, hanem élettapasztalataival, szakmai ismereteivel, munkatevékenységeivel is segítheti az eredményes tanulást (Bajusz, 2000). Az érdeklődés tartalma három szinten jelentkezhet: érdeklődés az érdekesség iránt, az igazság iránt és a jelenségek lényege, eredete iránt (Réthy, 2003).

4. A pedagógus-továbbképzés célja és helye a köznevelés rendszerében, pedagógusok részvétele továbbképzéseken

1997-ben jelent meg az azóta többször módosított, de a pedagógus-továbbképzés alapját képező jogszabály, a 277/1997. (XII.22)⁴ Korm. rendelet. A továbbképzési kötelezettség teljesítésének időtartamát a következőképpen határozta meg: *„a pedagógus munkakörben dolgozó a pedagógus-munkakör betöltésére jogosító oklevél megszerzését követő hetedik év szeptember hónap első munkanapjától addig az évig, amelyben az ötvenedik életévét betölti, augusztus hónap utolsó munkanapjáig vesz részt a kötelező hétévenkénti – legalább 120 óras – továbbképzésen”* (277/1997. (XII.22) Korm. Rendelet, 2. bekezdés). Fontos eleme a rendeletnek, hogy a hétévenkénti továbbképzés legalább 120 óras tanórai foglalkozáson való részvétellel és az előírt tanulmányi követelmény teljesítésével valósul meg, valamint csak az

⁴ 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277.KOR [2016. 10. 18.]

oktatási miniszter által két évente kiadott akkreditált továbbképzési jegyzékén szereplő továbbképzés ismerhető el.

Az 1997-ben bevezetett pedagógus-továbbképzési rendszer célja a szakmai fejlődés biztosítása volt, annak a figyelembevételével, hogy a diploma megszerzése utáni pedagógusképzés már nem lehet kizárólag egyéni és/vagy intézményi ambícióhoz kötött.

A pedagógus-továbbképzési rendszer célkitűzései, fő alapelvei a következőképpen foglalhatók össze: az alapképzésben megszerzett szakmai ismeretek frissítése, tudományos ismeretek megismerése, pedagógiai pszichológiai, módszertani ismeretek frissítése, új készségek, képességek elsajátítása, új tudásanyag (tananyag) elsajátítása, az oktatási reformokhoz kötődő képzések, a pedagógus-alapképzés során kimaradt tudáselemek elsajátítása (Sió-Bogdány, 2015).

5. Kutatás a pedagógusok körében

Egy oktatási intézmény minőségi munkájának egyik garanciája a pedagógusok folyamatos képzése, tanulása. A köznevelés, közoktatás folyamatos fejlesztése minden oktatásban részt vevőtől megköveteli a már megszerzett pedagógiai ismeretek frissítését, új ismeretek, tudáselemek, készségek elsajátítását. A kutatás megkezdésekor feltételeztük, hogy a pedagógusok is fontosnak tartják a folyamatos képzést, a továbbképzéseken való részvételt. Úgy véltük, hogy a továbbképzések motívumai között fontos szerepet kell kapnia az iskolavezetés ösztönzésének, támogatásának.

Valószínű, hogy a kollégák tanulási lehetőségeit nagymértékben a külső tényezők, a munkahelyi és a családi kötelezettségek nehezítik. Az életpályamodell bevezetésének hatására a pedagógusok tanulási motívumai között kiemelkedő szerepet kapnak az egzisztenciális, anyagi okok.

5.1 A vizsgálatban részt vevő pedagógusok intézményi háttere

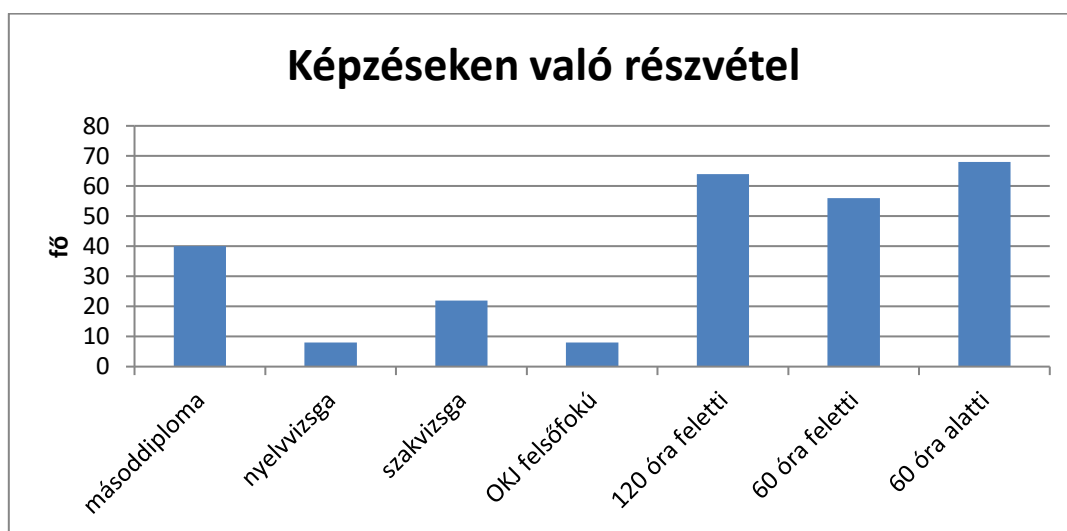
A vizsgálatban bevont intézmények makrokörnyezetének településeire a foglalkoztatottság alacsony szintje, a magas munkanélküliségi mutatók, a hiányos közlekedési infrastruktúra, valamint ezek gazdasági és foglalkoztatási következményei jellemzőek. Az oktatási intézményekben folyamatosan nő a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő gyerekek létszáma, de a közfoglalkoztatási programnak köszönhetően, valamint jogszabályi változás miatt ez a tendencia remélhetőleg stagnálni fog, remélhetőleg nem nő tovább. A

kutatásban Baranya megye 8 általános iskolájának pedagógusai vettek részt. Az iskolák szervezetileg egy integrált közoktatási intézményt alkotnak, és a felvállalt funkciókat tekintve teljes mértékben lefedik a köznevelés és közoktatás feladatait.

5.2 A kutatás eredményeinek bemutatása

Az empirikus kutatás kérdőíves módszer segítségével valósult meg, mivel a kutatás célja az volt, hogy releváns információkat gyűjtsünk a problémakörhöz kapcsolódóan (Majoros, 2004). A kutatás célja, hogy feltárja a pedagógusok továbbképzési szokásait, igényeit, a továbbképzésre való jelentkezés motívumait. Az elemzéshez elsődleges forrású adatokat használtunk. Az adatfeldolgozás statisztikai módszerekkel történt.

127 kérdőív került feldolgozásra, a visszaküldött, helyesen kitöltött, értékelhető kérdőívek aránya 77,4 % volt. A kitöltők nemek közti aránya: 84% nő, 16% férfi, ami jól tükrözi a tantestületekben a nemek arányát. Végzettségüket tekintve 55% tanító, 45% felső tagozatos tanár. Lakóhely szerinti megoszlást tekintve a kitöltő pedagógusok 54%-a városban, 46%-a falun él.



1. ábra. Milyen képzésen vettek részt a pedagógusok diplomájuk megszerzése óta?

Az első diagramon jól látható, hogy a 127 pedagógusból 68-an 60 óránál rövidebb idejű képzéseken, 64-en 120 óra feletti képzéseken és 56 pedagógus 60 és 120 óra közti képzésen vett részt diplomája megszerzése óta. Említésre méltó, hogy 40 fő további diplomát is szerzett. A korosztály szerinti eloszlást tekintve a megkérdezett pedagógusaink 28%-a már több mint 30 éve a pályán dolgozik. Ugyanakkor a pályakezdekők száma igen alacsony, 24 fő (19%), akik kevesebb mint 10 éve dolgoznak pedagógusként. A hétvévenkénti továbbképzés keretében a

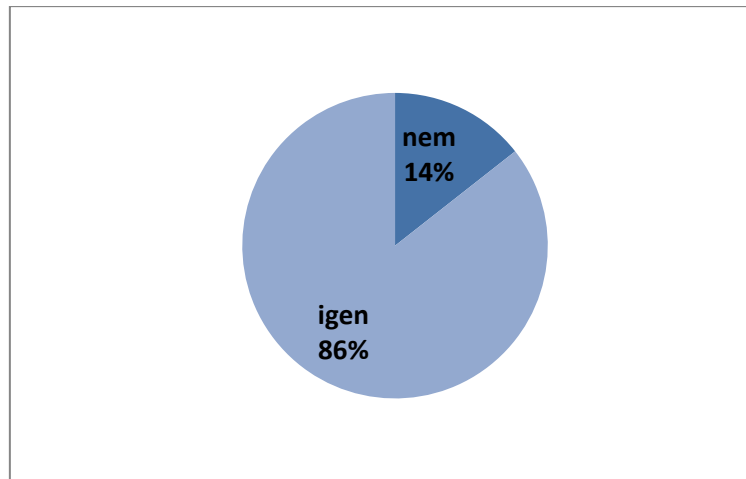
pedagógusok akkreditált továbbképzések (általában 30–120 órás tanfolyamokon), szakvizsgával vagy szakvizsgával egyenértékű oklevéllel záruló szakirányú továbbképzéseken, valamint további végzettség megszerzésére irányuló képzéseken és más tanfolyamokon (pl. ECDL, külföldi nyelvi felkészítések) vettek részt.

Az utóbbi két évtizedben a köznevelési rendszer jelentős mértékben átalakult. A köznevelés szerkezete, fenntartási, finanszírozási rendszere, tartalma, a pedagógusokkal szembeni elvárások olyan változásokat jelentettek az oktatás területén, amelyek magukkal vonták a pedagógus-továbbképzési rendszer komplex felülvizsgálatát. 2009-ben az 1997-es rendeletet⁵ módosították, amely így kimondta, hogy nem jár negatív jogkövetkezménnyel, ha a pedagógus anyagi támogatás hiányában nem tud eleget tenni továbbképzési kötelezettségeinek. A továbbképzési programok elemzése, vizsgálata a TÁMOP 3.1.5/12 a „*Pedagógusképzés támogatása*” című kiemelt projekt keretén belül megvalósult, javaslatokat fogalmaztak meg, amelyek összhangban álltak a kialakítandó pedagógusminősítéssel és szaktanácsadói rendszerrel.

2009. július 31-től a továbbképzések teljesítésének szabályozása is megváltozott, bővültek a továbbképzés teljesítésének lehetőségei. Nőtt a tanfolyami díj befizetése nélkül – vagy nagyon minimális díj ellenében – elérhetővé vált képzések száma. A 120 óra egy része teljesíthető lett szakmai segítői feladatok ellátásával, továbbképzéseken előadói munkával; a 30 órás képzési időbe beszámítható vált a képességfejlesztő tevékenységek (önképzés), kutatói munkák, óralátogatások és bemutató órák tartása is. Még 30 óránál rövidebb, nem akkreditált továbbképzéssel is teljesíthetővé vált a továbbképzési kötelezettség, amennyiben a képzési idő legalább az öt órát eléri, valamint ha egy közoktatási intézmény felkérésére a tantestület számára szervezett szaktanácsadáson a pedagógus is aktívan közreműködik (Sági–Varga, 2015).

A pedagógusok válaszaiból megtudhattuk, hogy az utóbbi 3 évben a 127 pedagógus közül 101 fő, a megkérdezettek 86%-a vett részt valamilyen képzésen (2. ábra). Ez a szám még nem mond sokat, de ha az összes továbbképzések számát figyeljük meg, akkor már pozitívan nyilatkozhatunk a pedagógusok továbbképzéseken való részvételi szándékáról, hiszen összesen 300 továbbképzést említettek meg a kollégák.

⁵ 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277.KOR [2016. 10. 18.]



2. ábra. Az elmúlt 3 évben továbbképzésen részt vett pedagógusok száma

Az elvégzett továbbképzések sokszínűségét támasztja alá az a tény, hogy a megkérdezett kollégák 28-féle továbbképzésen vettek részt. A 1. táblázatban látható, hogy milyen továbbképzések kedveltek a pedagógusok körében.

Konfliktuskezelés	43
Szaktárgyi, módszertani	37
IKT	16
Esélyteremtő intézményfejlesztő program	9
NETFIT	9
Szakértői -, szaktanácsadói képzés	8
Szakvizsga	7
Tanulási nehézség	5
Hatékony egészségfejlesztő eljárások	4
Környezettudatos nevelés	4
Másoddiploma	4
Kompetencia alapú oktatás	4
Erkölcstan	3
Kooperatív tanulásszervezés	3
Felkészítés a pedagógus minősítésre	3

1. táblázat. Továbbképzések népszerűségi jegyzéke

Az utóbbi évek továbbképzéseinek leggyakoribb formája a tantestületi, kihelyezett képzés. Több szempontból is a legjobbnak tekinthetők az intézményi továbbképzések. A szervezővel együttműködve alakíthatja ki az intézmény a továbbképzés körülményeit, a résztvevők szakmai tapasztalata hasonló, jó lehetőség nyílik a vitára, kommunikációra, jó hatással van a napi gyakorlatra. A közös részvétel miatt közösségi élményben van része a pedagógusnak, helyben van, így nem kell utazni, és nem keletkeznek további költségek.

A továbbképzéseknek ez a jó gyakorlata általában pályázati forrásokból valósul meg, mely az intézmények által tervezett ötévenkénti továbbképzési terven felül ad lehetőséget a pedagógusoknak a tanulásra. A sikeresen pályázó iskolák pedagógusainak így több lehetősége nyílik a szakmai fejlődésre, a továbbképzéseken való részvételre, viszont háttérbe szorulnak a sikertelen pályázók és azok az intézmények, akik a pályázási szándékig sem jutottak el.⁶

A továbbképzések szervezésével kapcsolatban fontos megemlítenünk, hogy a pedagógusok továbbképzésének tervezése folyamatos nehézséget jelent az intézmények számára. Nincs összhangban az intézményi beiskolázási terv, melyet ötévente készítenek, a pedagógusok hétévenként teljesítendő továbbképzési kötelezettségével. Nehézséget jelent az is, hogy a beiskolázási terv készítésekor figyelembe kell venni azokat a prioritásokat, melyeket kormányrendelet határoz meg (előnyben kell részesíteni a továbbképzési terv összeállításánál azokat a pedagógusokat, akik a minősítés előtt állnak). A tervezési folyamatot befolyásolhatják még a pedagógusok egyéni érdekei, a szervezéssel kapcsolatos problémák, a finanszírozási nehézségek és a kínálat elérhetősége (Sió–Bogdány, 2015).

5.3 A továbbképzési rendszer és a pedagógusok előmeneteli rendszerének kapcsolata

Jogszabályi szinten közoktatási rendszerünk programjai közül a továbbképzési rendszer inkább csak közvetett kapcsolatban áll az életpályamodell előmeneteli és minősítési rendszerével, és a tanfelügyeleti ellenőrzéssel is. Munkáltatói lehetőség, hogy a továbbképzési terv összeállításánál előnyt élveznek a minősítésre készülők. Eggyel alacsonyabb fokozatba kell sorolni azokat a Pedagógus II., Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozatban lévő pedagógusokat, akik önhibájukból nem teljesítik a fokozatba lépésük utáni kilencedik tanévben a továbbképzési kötelezettségüket. A pedagógus gyarapíthatja tudását, szakmai ismereteit, ha szervezett továbbképzésen vagy pedagógiai kísérletekben, tudományos kutatómunkában vesz részt. Legfeljebb egyévi alkotói szabadságot vehet igénybe tudományos kutatáshoz vagy egyéni

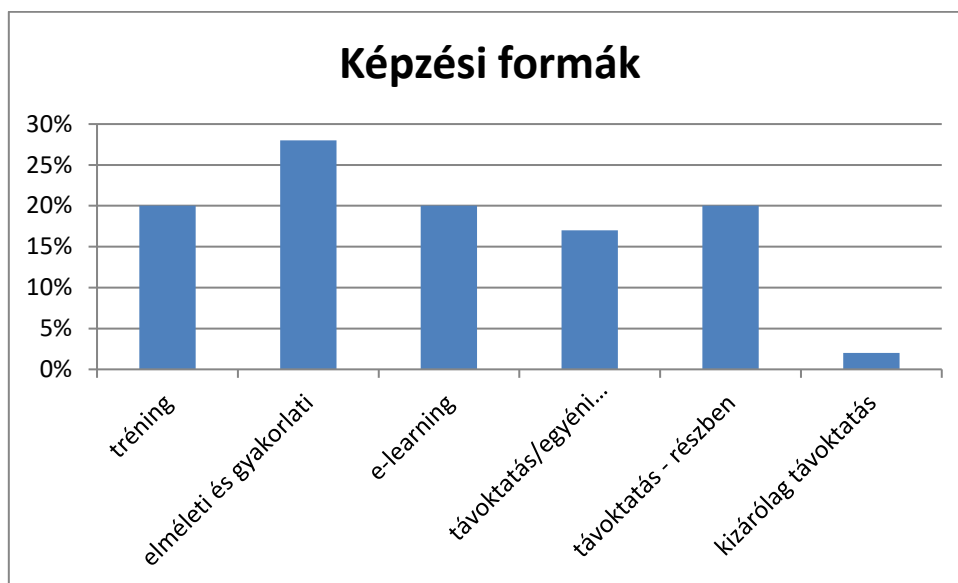
⁶ Akkreditáció? Garancia, minőség, hitelesség /Pedagógus-továbbképzése. Oktatási Hivatal, Budapest 2015. 127.p.

tudományos továbbképzésen való részvételhez az a pedagógus, aki már legalább a Pedagógus II. fokozatot elérte⁷ (326/2013. (VIII.) Korm.rendelet 4.§(5)-(6) bekezdés). A szakmai ismeretek bővítése és az egyévi alkotói szabadság igénybe vétele természetesen mint lehetőség jelenik meg a jogszabályokban. Ezenkívül több olyan tevékenységet is meghatároznak a jogszabályok, melyek végzése kapcsolódik az életpálya egyes szakaszaihoz, illetve továbbképzési követelmények teljesítéséhez kötött. A felsorolt jogszabályban megjelenő kötelezettségeket és lehetőségeket még nem nevezhetjük teljesnek, lezártnak. A minőségi oktatás és szakmai fejlődés megteremtéséhez mindenképpen szükséges lenne még a programok kapcsolatának erősítése, kiteljesítése, esetleg konkrét továbbképzési elvárások megfogalmazása a minősítési eljárásban részt vevők számára, illetve életpályához köthető specifikus továbbképzési kötelezettség elrendelése.

5.4 A pedagógusok továbbképzési formái

A továbbképzéseket módszerek és eszközrendszerek szempontjából két csoportba lehet sorolni. Az első csoportba tartoznak azok a képzések, amelyeken a hagyományos (face to face) módszerrel dolgoznak; a másik csoportba az új képzések, azaz a távoktatásra épülő, irányított önképző képzések. Ha a képzés szervezése szerint csoportosítjuk a továbbképzéseket, akkor három csoportról beszélhetünk: egyéni képzésről, (önművelés, önképzés), intézményes képzésről (szervezeti keretek között folyik a képzés) és tapasztalatszerzés, szerepvállalás keretében folyó képzésről („Learning by doing”). A megkérdezett pedagógusok a következő véleményt alkották a képzési formák népszerűségére vonatkozóan (3. ábra):

⁷ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR [2016.10.18.]

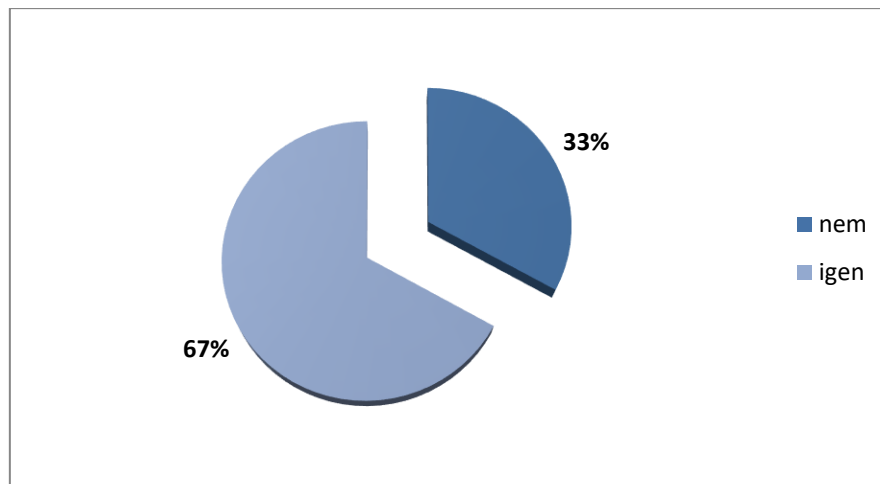


3. ábra. A képzési formák népszerűsége

A 3. ábrán jól látható az e-learning térhódítása. Az információs társadalom megerősödésével ez a képzési forma is egyre szélesebb körben vált népszerűvé. A tudásátadásban kiemelkedő szerepet kapott az információs és kommunikációs technológia (IKT) megjelenése. Tágabb értelemben minden olyan tanítási-tanulási folyamatot e-learningnek nevezünk, melynek része valamilyen infokommunikációs technika. Szűkebb értelmezésben az interneten megvalósuló távoktatást értjük alatta, IKT eszközök használatával. Az e-learning mint elektronikus távoktatás is kezd népszerű lenni, hiszen minden területen folyamatosan bővül az IKT eszközök száma, új kommunikációs lehetőségek (tárolási és megosztási módok) adódnak és válnak elérhetővé mindenki számára (Összehasonlító kutatások a szakmai tanárképzés területén 2015).

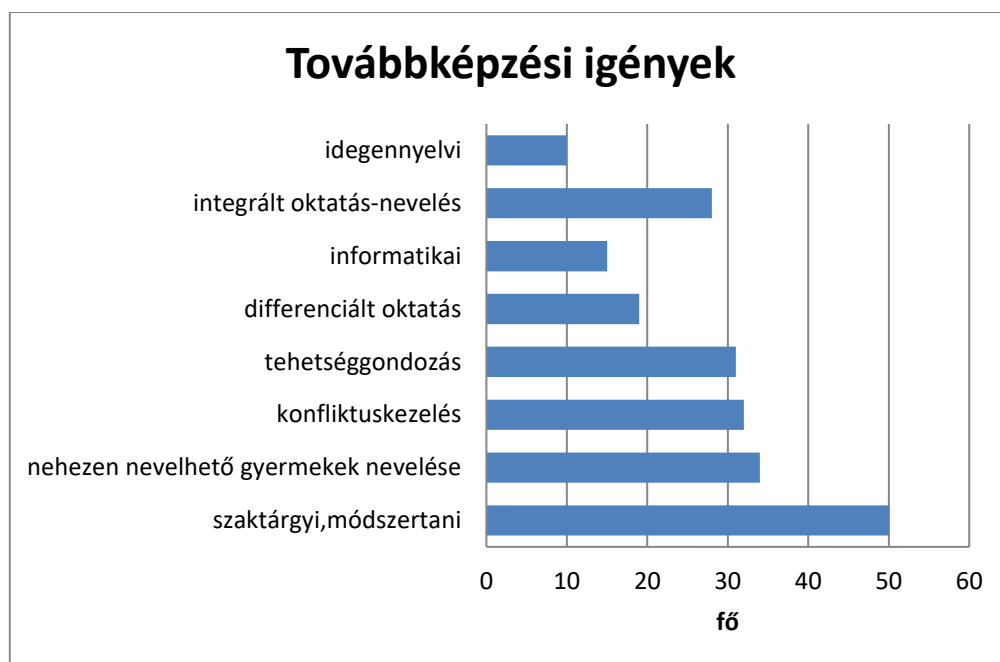
5.5 A pedagógusok továbbképzési tervei

A 2013-ban bevezetésre került pedagógus életpályamodell után mindenképpen érdekes, hogy a továbbképzésekre való jelentkezés igénye az utóbbi három évben milyen értékeket fog majd mutatni. A „Vannak a jövőre vonatkozóan tanulással kapcsolatos elképzelései?” kérdés válaszainak eredménye a 4. ábrán látható.



4. ábra. A pedagógusok továbbképzési tervei

Meglepő eredmény volt, hogy a pedagógusok 33%-a egyáltalán nem szeretné továbbképezni magát. A továbbképzések jellegét tekintve az 5. ábrán látható igények merültek fel.



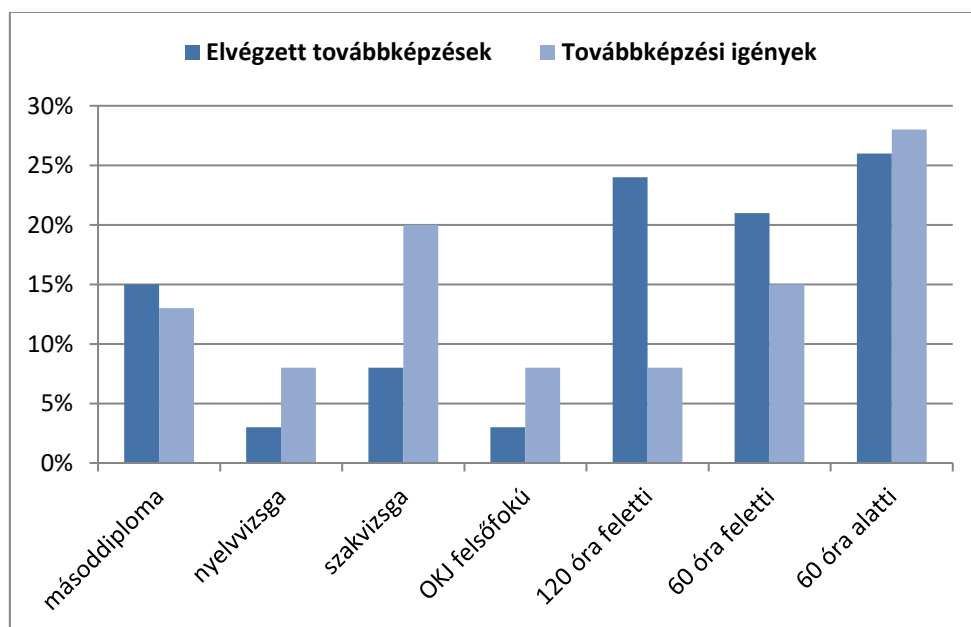
5. ábra. Továbbképzési igények eloszlása a továbbképzések jellege szerint

A kollégák jól felmérték, hogy milyen jellegű továbbképzésekre van a legnagyobb szükségük. A szakmai megújulás, fejlődés szempontjából nagyon fontos szaktárgyi, módszertani képzéseket 50 pedagógus jelölte azok közül (80 fő), akik szívesen vennének részt továbbképzéseken. A tanítás-tanulás folyamatának változásával a tanítás, nevelés területén felmerülő nehézségek megoldását is nagyon fontosnak tartják a pedagógusok, hiszen 30-nál több tanító és tanár szeretne részt venni olyan témájú képzéseken, mint a nehezen nevelhető

gyermek nevelése, a konfliktuskezelés és tehetséggondozás. A differenciált oktatást 19 kolléga választotta, az informatikai képzést és az integrált oktatás-nevelésről szóló képzést 28 pedagógus jelölte be. A felsoroltakon kívül – a vizsgálatban részt vevő pedagógusok – még szívesen vennének részt változáskezeléssel foglalkozó, gyógypedagógiai és fejlesztőpedagógiai, roma népismerettel foglalkozó, grafológiai, pszichológiai, illetve környezettudatos neveléssel kapcsolatos képzéseken.

Vizsgálatunk eredményei sok pontban hasonlóak a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának felmérésével, melyet 2014–2015-ös tanévben végeztek a *„Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban”* című TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 pályázat keretein belül. A 103 válaszadó közül az SNI gyermekekkel való képzést saját továbbképzésük tekintetében 53% tartja szükségesnek, a konfliktuskezeléssel foglalkozó képzést 38% és a kompetenciafejlesztéssel foglalkozó továbbképzést a kérdezettek 36% -a jelölte meg (Fináncz, 2015).

A kutatás során (6. ábra) egybevetettük a pedagógusok igényeit az elvégzett képzésekkel. Az igényeket tekintve első helyen áll a szakvizsga megszerzése, s bár csökkent az igény a 120 óra alatti óraszámú rendelkező továbbképzések iránt, de a 60 óra feletti és a 60 óra alatti képzések még mindig nagyon népszerűek. Kismértékben nőtt az igény a nyelvvizsgás és OKJ-s képzések iránt.



6. ábra. Elvégzett továbbképzések és a továbbképzési igények összehasonlítása

A továbbképzési igények tekintetében hasonló eredményeket kaptunk, mint a kaposvári munkacsoport. A Kaposvári Egyetem által végzett vizsgálatban is a rövidebb, gyakorlatközpontú továbbképzések, valamint a szakvizsgát adó képzések iránt mutatkozott nagyobb igény (Fináncz, 2015). Előbbit magyarázza a pedagógusok képzési motivációit nehezítő egyik döntő tényező, az időhiány; az utóbbit a pedagógus-minősítési rendszer pedagógus szakvizsgára épülő kedvezményezettség megszerzése (fontos szempont az előmeneteli rendszerben a szakvizsga megléte) (2. táblázat).

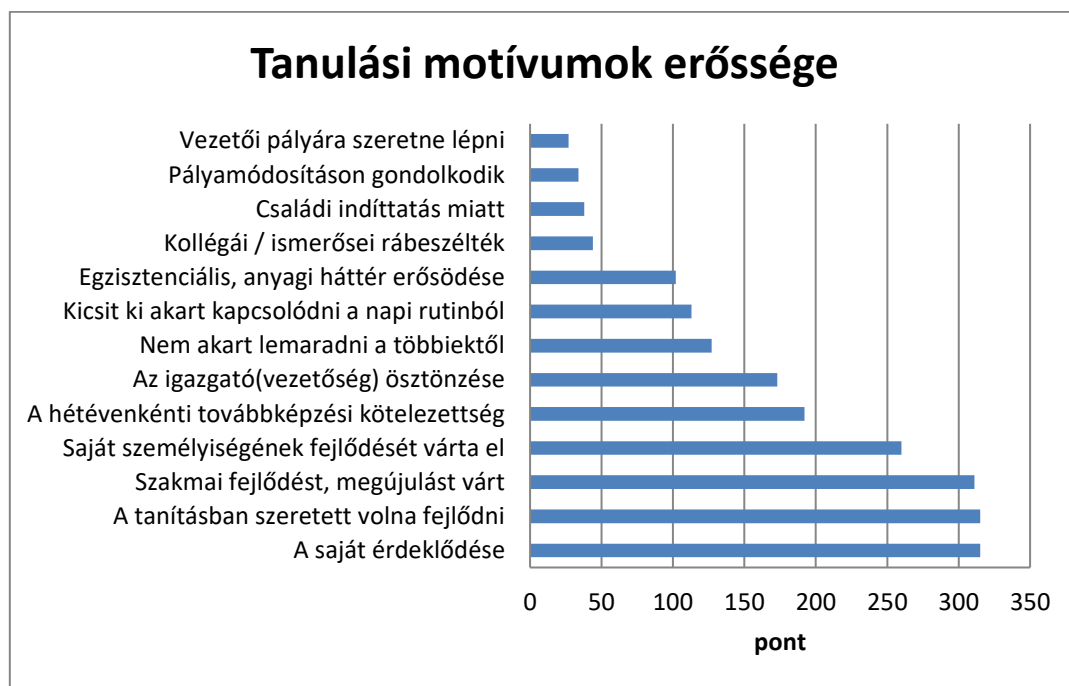
felsőoktatási alapszak (BA)	10%
felsőoktatási mesterszak (MA)	36%
felsőoktatási szakirányú továbbképzés	48%
rövid idő alatt elvégezhető (30,60,120 órás) képzés	53%
néhány hónapos továbbképzés	26%

2. táblázat. Milyen típusú képzéseken szeretne részt venni? (n=103) (Fináncz, 2015)

5.6 Tanulási motívumok szerepe a tanulásban

A pedagógusok tanulási motívumainak vizsgálatánál 14 esetet nevezünk meg, melyeket a pedagógusok a motívum erőssége alapján pontoztak.

A 7. ábrán jól látható, hogy a megnevezett motívumok közül legerősebb az érdeklődés és a pedagógus szaktárgya tanításában való fejlődésének motívuma. A megkérdezett pedagógusoknak nagyon fontos a szakmai fejlődés, megújulás. Nem játszik szerepet a tanulásban a pályamódosítás lehetősége, valamint a vezetői pálya presztízse, de kevesen tanulnak családi indíttatás miatt, és a kollégák/ismerősök hatása is igen alacsony a továbbképzések kiválasztásánál.



7. ábra. A tanulási motívumok erőssége

5.7 A tanulást befolyásoló tényezők

A tanulási motivációk vizsgálatának fontos része a tanulás eredményességét gátló tényezők megállapítása is. Mely tényezők teszik nehezzé, hogy 30 órát meghaladó képzésre, továbbtanulásra jelentkezzenek a pedagógusok? A kérdésre adott válaszok nem meglepőek, ismerve a pedagógustársadalom helyzetét napjainkban.



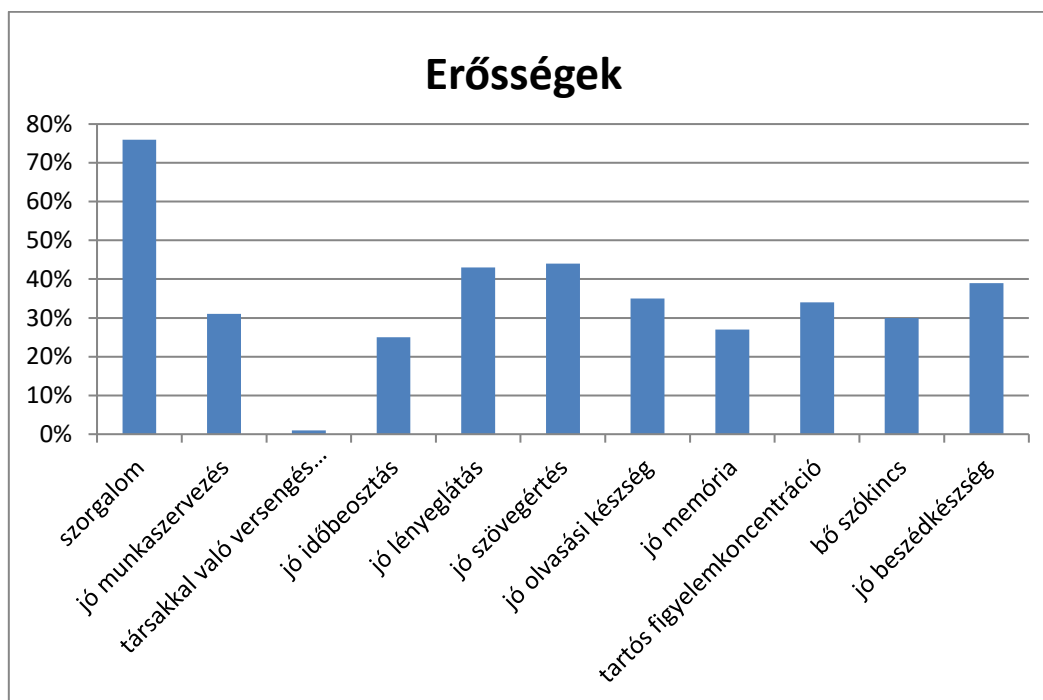
8. ábra. A tanulást nehezítő körülmények

A megkérdezett pedagógusok főként külső tényezők miatt nem jelentkeznek képzésekre. Amennyiben külön vizsgáljuk a nehezítő tényezőket (8. *diagram*) az látható, hogy első helyen az időhiány (82%-kal), második helyen a munkahelyi kötelezettségek állnak (71%-kal); az anyagi okok és a családi kötelezettségek szinte azonos értékkel következnek az okok sorrendjében. Belső tényezők (pl. helytelen tanulási technikák, aktivitás hiánya) kevésbé jelentek meg. A motiváció hiányát a pedagógusok 31%-a jelölte be gátló tényezőként.

5.7.1 A tanuláshoz szükséges készségek, képességek

A tanulás egyik fontos feltétele a megfelelő szellemi és testi egészség. A felnőttek eredményes tanulását nagymértékben befolyásolják azok az összetevők, amelyek az életkor előrehaladtával nehezítik a tanulást. Erős gátló mozzanat a korábban már rögzült szokások, felfogások, melyek rombolják a felnőttek önképét. „Én ezt úgy sem tudom már megtanulni” – halljuk sokszor a megjegyzést, ami egyértelmű negatív hozzáállást jelent a tanulás szempontjából. Nagyon gyakori jellemzője a felnőttkori tanulásnak a stresszkezelési technikák hiánya, melynek következménye, hogy a felnőttek fokozottabban félnek a kudarctól, erős bennük a megszégyenüléstől való félelem (Sz. Molnár, é.n.). Az életkor növekedésével természetesen a képességekben is megfigyelhetők változások. A kognitív képességek változásával a teljesítmények képességszintjei is változhatnak. Az észlelés, a memória, a figyelem, a probléma felismerése és a problémamegoldás terén bekövetkező változások természetesen nagy egyéni különbségeket mutatnak.

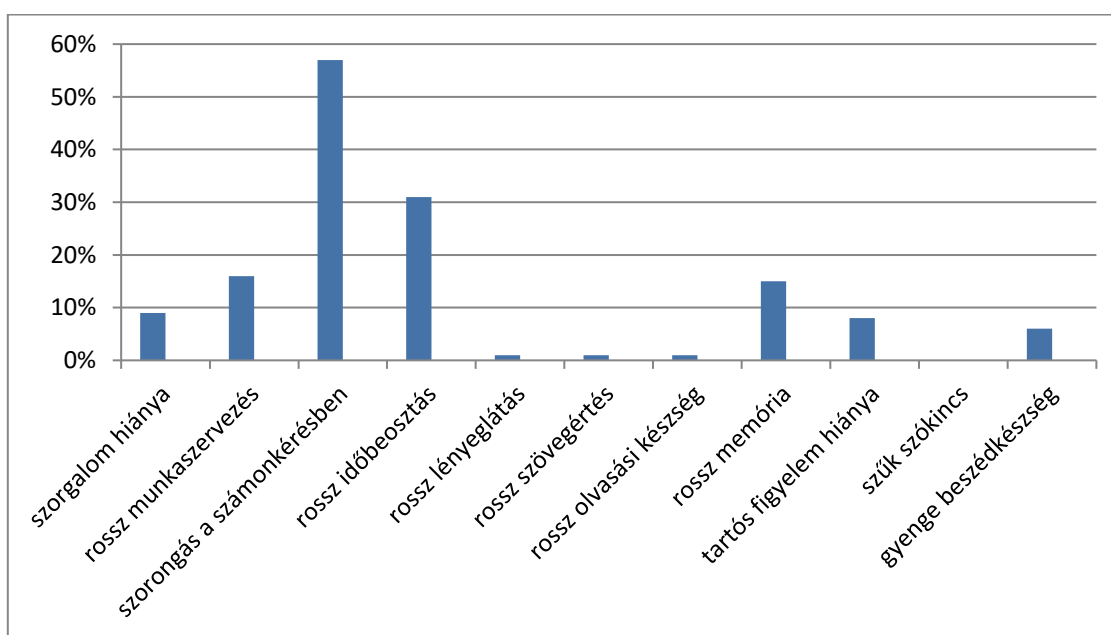
A kérdőívben tizenegy tulajdonság, készség található, melyek közül a pedagógusoknak ki kellett választaniuk azokat, melyek segítséget jelentenek számukra a tanulásban (9. *ábra*).



9. ábra. Erősségek

Az erősségek közül azokat a tényezőket említette több pedagógus, melyek a tanulás belső feltételeihez kötődnek, azaz a szorgalmat, a szövegértést, a lényeglátást, a jó olvasási készséget és a jó memóriát nevezte meg sok pedagógus erősségének (9. ábra).

Az elemzés szempontjából nagyon fontos a gyengeségek – mint a tanulást gátló tényezők – feltárása. Egy intézmény életében jó tudni, hogy a pedagógusok miként vélekednek képzésük nehézségeiről, mi gátolhatja a tanulásukat.



10. ábra. Gyengeségek

A felnőttek sokszor ambivalensek saját képességeik tekintetében. A kudarcból való félelem, a megfelelni akarás és a bizonytalanság érzése olyan erős bennük, hogy stresszélményként élik meg még a tanulás, képzés lehetőségét is. Olyan erős gátlás alakulhat ki ennek hatására, hogy a képzésre való jelentkezést sem merik vállalni, nehogy kudarcot éljenek át. A leterheltség, az időhiány és a rossz időbeosztás, amit szintén megjelöltek gátló tényezőként, ellenállást válthat ki a felnőttekből a tanulással szemben (Smith, 2016).

Amikor jelentkeznek a képzésre, már a kezdéskor is nagy bennük a szorongás, a szégyenérzet, félnek a vizsgáktól, de félelmet érezhetnek a testi adottságok romlása miatt is. Ugyanakkor az idősebb korban történő tanulás jelentheti a „fiatalság zálogát” is, hiszen a felnőtt korban tanulók nyitottabbak, mozgékonyabbak, verbális képességük romlása is lelassulhat (Bajusz 2016).

6. Javaslatok, feladatok a kutatás tükrében

Az intézményvezetésnek és az iskolai környezetnek meghatározó szerepe van a tanári munka minőségének fejlesztésében, az oktatás minőségében. Fontos, hogy olyan támogató légkör vegye körül a pedagógusokat, hogy az intézmény szükségleteinek megfelelően képesek legyenek az önművelésre, a tanulásra, hogy tudásukkal folyamatosan segítsék a tanítás minőségének javítását.

Vizsgálatunk összegzéseként azokat a feladatokat, intézkedéseket gyűjtöttük össze, amelyek segítséget nyújthatnak a vezetőknek a pedagógusok továbbképzésének szervezésében.

A továbbképzéseken való részvétel nem csupán lehetőség, hanem kötelezettség is minden pedagógus számára. Ugyanakkor egy intézményben meghatározó, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésének útja összhangban legyen az iskola fejlődésével. Nem hagyható figyelmen kívül, sőt egy intézmény hosszú távú fejlődését, szakmai munkáját határozhatja meg a beiskolázási terv, az iskola igényeihez igazodó továbbképzési terv. Alapvető feladata egy vezetőnek, hogy megfelelően tájékoztassa kollégáit a képzések lehetőségéről, informálja őket az iskola továbbtanulási igényeiről, szükségletekről. Célravezető, ha a pedagógusok egyéni szükségleteit, fejlődési igényeit időközönként felmérjük, és megpróbáljuk az egyéni és intézményi igényeket összehangolni. Intézményen belül mindenképpen szükséges az állandó elemzés, értékelés, ami megalapozhatja a képzésfejlesztést egy intézményen belül.

Az intézményvezetőnek foglalkoznia kell a pedagógusok tanulási motivációjával, amelyet szintén befolyásolhat a pozitív intézményi légkör, egy jó szakmai irányító. A következő

motivációs eszközök alkalmazhatók az eredményesebb működés érdekében: jó csoport- és szervezeti kultúrát, jó közösséget kell kialakítani az intézményben, ahol a szervezet tagjai között kooperáció van, és nem versenyszellem. Egy inspiráló, szakmailag jó közegben feltételezhető a fejlődést pozitív irányba befolyásoló motivációs légkör. A csoporttagok szerepe megosztott, elfogadják egymás gyengeségeit, és erősítik azokat a kompetenciákat, amelyek területén a tagok kimagasló teljesítményre képesek. Elfogadó attitűd jellemzi a csoporttagokat. Egy jó csoportmorállal rendelkező szervezet erős pozitív hatással bír, befolyásolásra alkalmas. Az értelmes munkavégzés nagy motiváló erő. Minden pedagógus fontos személlyé válik intézményében, ha olyan munkát végezhet, amely során felelősségteljes feladatokat lát el. Ennek hiánya személyiségében is negatív változást hozhat, önbecsülése csökkenhet, és elvesztheti motivációját is a munkája iránt. Egy jó vezető tisztában van a pedagógus képességeivel, képes motiválni a beosztottját, folyamatosan kommunikál vele a szakmai fejlődéséről, ismeri képzési igényeit. Nélkülözhetetlen a folyamatos pozitív visszacsatolás, az elismerés. A dicséret motiváló hatására mindenkinek szüksége van, és nemcsak a vezető részéről, hanem a támogató csoporttagoktól is. Olyan intézményi kommunikációs légkört kell kialakítani, ahol a pedagógusok nyíltan felvállalhatják problémájukat (Maylander, 2008).

A tanulást, képzést gátló tényezők csökkentése, megszüntetése szintén kulcsfontosságú feladata egy intézményvezetőnek. A kutatás során több olyan nehézséget soroltak fel a kollégák, amelyek nehezítik, sokszor el is riasztják őket a tanulástól. A következőkben ezekre a gátló tényezőkre kerestünk megoldásokat, próbálunk megoldási javaslatokat tenni.

A számonkéréstől való szorongás az intézményen belüli hatékony tanulási-tanítási módszerekkel kiválóan megszüntethető. Ha egy iskolában jelen van a reflektív gondolkodás és gyakorlat, a fejlesztő értékelés, akkor ritkábban alakul ki a pedagógusokban szorongás, stresszérzés. A gátlás leküzdésére minél kisebb körben (munkaközösségi szint) szükség van a tudásmegosztásra, előadások tartására, bemutatóórák látogatására. A támogató környezetnek e kérdéskörben is nagy jelentősége van. A rossz időbeosztást iskolai szinten nehéz megoldani, de a pontos, precíz munkavégzés megkövetelésével, határidők következetes betartatásával segíthető a tudatos tervezés, életvezetés. Alapvető a továbbképzésbe bekapcsolódó partneri kör tagjai között a folyamatos kapcsolattartás, egyeztetés, hiszen a közoktatás folyamatos változása a képzés területén is folytonos megújulást követel a képzést végző intézménytől és a gyakorló, a képzésben részt vevő pedagógustól. A szakmai megújulás lényegi feltétele a permanens tanulás, képzés, amelynek igazodni kell az igényekhez, elvárásokhoz. Ezt az elvet próbálják követni a Pedagógiai Oktatási Központok, melyek megalakulásuk óta két nagy szolgáltatási

területen valósítják meg feladataikat. A pedagógusok önképzését, továbbképzését segítik pedagógiai tanácskozásokkal, pedagógiai szakmai napokkal, valamint bekapcsolódnak az országos pedagógus-továbbképzés rendszerébe. Továbbképzési munkájuk elve, hogy a mindenkori igények felmérése után alakítják ki a féléves továbbképzési programjukat. A megfelelő kínálat biztosításához természetesen folyamatos párbeszédre van szükség a pedagógusok és a pedagógusok képzését végző intézmények között.

A szakvizsgával záruló képzéseket és másoddiplomás továbbtanulási lehetőséget a Pécsi Tudományegyetem és a Kaposvári Egyetem kínálja a megkérdezett pedagógusoknak. Az egyetemek képzési kínálata jól követi a pedagógusok igényeit. A vizsgálatban szereplő intézmények legtöbbjéből évtizedek óta gondot jelent Kaposvár nehezebb megközelítése, a kevés buszjárat; az utóbbi években mégis nőtt a Kaposvári Egyetemet választók száma térségünkben az új diploma, illetve szakvizsga megszerzésére.

Nem könnyű, de alapvető feladata minden pedagógusnak, hogy töretlenül képezze magát, tanuljon, hiszen az oktatás folytonos változásai mindenkitől megkövetelik a szakmai megújulást. Elengedhetetlen, hogy minden pedagógus, lépést tartson az idővel, befogadja azokat a szakmai változtatásokat, amelyeket a kor hoz magával. A szakmai fejlődés elengedhetetlen feltétele a tanulás, de a személyiségre, a további életútra is nagy hatással, inspirációval lehet egy jó képzés, egy új képesítés megszerzése.

BIBLIOGRÁFIA

- 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277.KOR [2016. 10. 18.]
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR [2016. 10. 18.]
- Akkreditáció? Garancia, minőség, hitelesség /Pedagógus-továbbképzések. [2015] Oktatási Hivatal, Budapest 2015.
- Bajusz, K. (2000). A felnőttkori tanulás motiváció – Felnőttkori tanulási képességek. In: *Tudástár, Esély 2000 – konferencia* [online] <http://ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/felnottkori-tanulas> [2016.09.23]
- Bajusz, K. (2016). *Időskori tanulás*. [online] <https://www.ofi.hu/tudastar/bajusz-klara-idoskori> [2016. 10. 24.]

- Fináncz, J. (2015). Társadalmi partnerek kapcsolata a Kaposvári Egyetem Pedagógiai karával. In: Bencéné Fekete, A. (Ed.), *Gyakorlat – képzés – hálózatok az intézményi pedagógiai kooperációban*. (pp.31–37). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Kereszty, O. (Ed.) (2008). *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- Majoros, P. (2004). *A kutatómódszertan alapjai*. Budapest: Perfekt Kiadó.
- Maylander, E. (2008): Használjunk a bér helyett valódi motivációs eszközöket [online] <http://www.hrportal.hu/hr/hasznaljunk-a-ber-helyett-valodi-motivacios-eszkozokat-20081126.html> [2016.10.08.]
- Nagy, J. (1998). A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése 1–2. rész. *Iskolakultúra*, 11.sz. pp. 73–86.p.
- Réthy, E-né. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest: Okker Oktatási Iroda.
- Sági, K. – Varga, J.(2015). *Pedagógusok / A pedagógus-továbbképzés szabályozása és hazai gyakorlata*. In: Oktatási Hivatal honlapja [online] http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/pedagogusok?itemNo=1 [2016.09.22]
- Sió, L. – Bogdány, Z. (2015). *Továbbképzés, tanulás, szakmai fejlődés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Smith, R.. Learning how to learn. [online] <http://www.szitoimre.com/feladat/adultlearn.pdf> [2015.12.15.]
- Sz. Molnár, A.(é.n.). A tanuló felnőtt. [online] http://www.diral.hu/publikaciok/A_tanul%C3%B3_feln%C5%91tt.pdf [2016. 10. 18.]

DEICHLERNÉ KÖNYVES, ILDIKÓ – BENCÉNÉ FEKETE, ANDREA
THE MOTIVATIONS AND NEEDS OF TEACHERS' TRAINING

The aim of the research is to examine the teachers' motivation for learning and training. Research was directed towards to explore the factors that influence educators in learning, training, motivation, and to what extent the various motives influenced individuals' self-education. Research issues include the verification of the topic whether the educator career has or has not changed the introduction of the training needs and the training product.

In the light of the results of the research motivational opportunities, techniques that have been applied to learning, trainings, motivation to help educators meet the leaders of the institution are presented. In a knowledge-based society it is important for educators to learn how to support the new knowledge, the development of competences.

FÜLÖP KÁROLY¹

Esszészövegek tipográfiai elemzése

Az elmúlt félszáz évben számos tanulmány született a hazai fogalmazástanítás nehézségeiről, újra és újra megfogalmazva az évtizedek óta ismert problémákat a köznevelés valamennyi szintjén. A szerző most egyetemi hallgatók esszéit vizsgálja: az ELTE tanár szakos hallgatóinak azonos témájú, az anyanyelvi kritériumvizsgára felkészítő szemináriumi dolgozatait tipográfiai szempontból értékeli, rámutatva, hogy – bár a szövegalkotás tudatossága már a margó- és bekezdéshasználatban is tükröződik – a kiírt íráskészség pusztán ezen a téren is elmarad az optimálistól, és a korai fejlesztés hiányosságait örzi. A tanulmány egy nagyobb, felnőttek írásstratégiáira irányuló kutatás része. Összefoglalja a kutatás eddigi eredményeit, az empirikus vizsgálat adataiból nyert következtetéseket, célja pedig a feltárt eredményekkel segíteni a fogalmazástanítás napi gyakorlatában használható fejlesztési tervek megalkotását.

Bevezetés

Az alábbi tanulmány nappali tagozatos egyetemi hallgatók dolgozatainak formai elemzéséről számol be; a benne foglaltak részét képezik egy nagyobb, felnőttek írásstratégiáival foglalkozó kutatásnak. A fogalmazáskutatás hazai szakirodalma általában három olyan, reprezentatív mintákon végzett fogalmazásvizsgálatból indul ki, melynek adatairól részletes elemzés jelent meg (Orosz, 1972; Kádárné, 1990; Horváth, 1998). Orosz Sándor fogalmazásvizsgálata a teljesítményt befolyásoló tényezőket tekintve a fiúk és a lányok között nem mutatott ki szignifikáns eltérést, de a lányok szövegeit tipikusan hosszabbnak találta. Az IEA 1984-es nemzetközi fogalmazásvizsgálatának Kádárné Fülöp Judit (1990) által publikált eredményeivel kapcsolatban Molnár Edit Katalin megállapítja, hogy „*a diákok nem felkészülten léptek ki az életbe, nem rendelkeztek azokkal az eszközökkel, amelyek segítségével az írásbeli kommunikációjukban valóban önállóak lehetnének*” (Molnár és Nagy, 2012, p. 226).

Horváth Zsuzsanna az érvelést középpontba állító esszéfeladatok értékelhetőségét vizsgálva minden évfolyamon a lányok szövegalkotói előnyét mutatta ki; a lányok fejlődése kiegyenlítettebb volt, mint az azonos korú fiúké (Horváth, 1998).

Szilassy Eszter (2012) tanulmányában Orosz Sándor (1972), Molnár Edit Katalin (2000) és Nagy Zsuzsanna (2009) vizsgálataira hivatkozva rámutat: „*a magyar diákok szövegalkotási*

¹ PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott nyelvészet program, fulopkarolyj@gmail.com

képessége elmarad az elvárható követelményszinttől; nem tart lépést a tudattartalom bővülésével [...] Különösen elgondolkodtató az, hogy e felmérések között évtizedek teltek el, mégis hasonló hiányosságokat mutattak ki” (Szilassy, 2012).

Molnár Edit Katalin (2009) magyar egyetemisták dolgozatait elemző írásának bevezetőjében fontos problémára hívja fel a figyelmet: *„alig van információnk arról, hogy a felsőoktatásba lépő diákok mit tudnak a szövegalkotásról, milyen fejlett a fogalmazásképességük, vagy milyen elvárásoknak kell megfelelniük a szövegeiknek”* (Molnár, 2009b).

A kutatás célja, hipotézisei

A kutatás jelenlegi szakaszának elsődleges kérdése az volt, hogy az egyetemi hallgatók dolgozatainak pusztán a formai jellemzőiben is kimutatható-e a szövegalkotói tudatosság valamint a szövegalkotásban való jártasság-gyakorlottság. A kutatás célja az esszészövegekben a margóhasználat és a bekezdésjelölés empirikus vizsgálata a szövegelemzés módszerével. A korábbi kutatási eredmények alapján azt feltételeztem, hogy a bölcsész tanár szakos hallgatók dolgozataiban nagyobb a formai rendezettség, tudatosabb a margóhasználat, és a bekezdésekre tagolás magasabb szintje valósul meg, ezen belül is a magyar szakos női hallgatóknál. A hipotézisek Kiss Árpád 1960-as átfogó tudásszintmérésének, Vidákovich 8. osztályos diagnosztikus értékelésének és Nagy József 2006-os vizsgálatának megállapításai alapján fogalmazódtak meg. Ezekből megállapítható, hogy az íráskészség korai fejlesztésének eredményei elmaradnak az optimálistól, és érezhetően romlik az ún. „kiírt íráskészség” (az optimális gyakorlottság) 9. évfolyam után (Csapó szerk., 2012).

Kegyesné Szekeres Erika elsősorban külföldi tanulmányok adataira hivatkozik, amikor a vizsgálatában a lányok jobb szövegalkotási teljesítményét azok precizításra törekvésével, tartósabb figyelmével magyarázza, és a Brügemann, valamint Berkg által is megemlített, a nemek anyanyelvi teljesítményére vonatkozó szülői és pedagógusi sztereotípiák (pl. a lányok jobb helyesírók, a fiúk írásképe gondatlanabb) szerepéről beszél (Kegyesné, 2008). Ha elfogadjuk e sztereotípiát, még ha az évek előrehaladtával az írásminőségben igazolható nemi különbségek csökkenő tendenciát mutatnak is, a fenti hipotézist megalapozhatja, vagyis az egyetemisták esetében is igazolható lesz a női szövegalkotók fokozottabb alapossága.

A kutatás anyaga

A kutatás korpuszát és II. évfolyamos, 10 fő bölcsész tanár szakos hallgató (BTK), 10 fő informatikatanári (IK) és természettudományos tanári (TTK) szakon, valamint 10 fő vegyes szakpárok (BTK–egyéb szakos) tanulók dolgozatai adják. A korpusz nemek szerinti megoszlása: 15 fő férfi, 15 fő nő hallgató. Az esszészövegek egységesen 90 perc alatt, azonos körülmények között születtek kézírással 2014 és 2015 között. A jelenlegi kutatás anyagába a megadott témák közül szabadon választott, *A kommunikáció formái és eszközei* című témakörben született írások tartoznak, összesen 30 szemináriumi dolgozat. A kutatás korábbi – a szöveg terjedelmére, mondat- és karakterszámára irányuló – szakaszában az átlagos karakterszámot vizsgálva igazolódott az, hogy azok a dolgozatírók alkottak hosszabb szövegeket, akiknek szakpárjában legalább az egyik szak bölcsészettudományi (Fülöp, 2017).

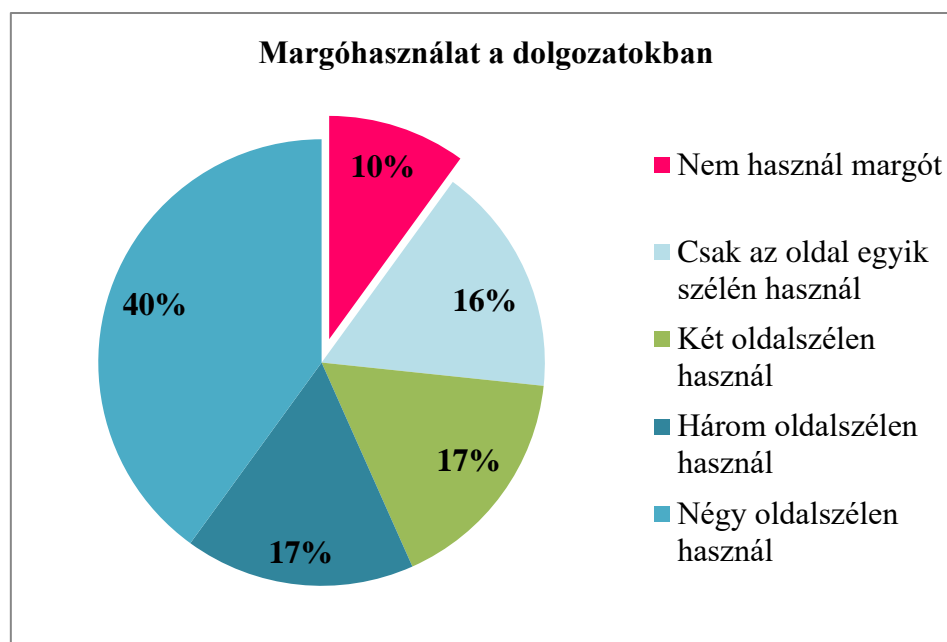
A dolgozatok vizsgálata a bekezdések számára és terjedelmére is kiterjedt. A mintában nem akadt olyan dolgozat, amelynek szerzője legalább a bevezetés–tárgyalás–befejezés kötelezően megtanult hármas egységét ne tartotta volna meg. A bekezdések száma 4 és 12 között változik, a legtöbb bekezdésre egy IK–TTK szakos női hallgató tagolta írását, a legkevesebbre pedig egy-egy BTK-s férfi és nő hallgató (Fülöp, 2017).

A kutatás eredményei

A jelen kutatás célja a dolgozatszövegek tipográfiai elemzése: a sor kihagyása a cím után, a margójelölés és a dolgozatok bekezdésmintázatának a vizsgálata.

A cím utáni sorkihagyás a legszembeötlőbb formai sajátosság, amely a korpusz egészére vonatkozóan a kiírt íráskészség legegységesebben regisztrálható mutatója; ez a szerzői tudatosságot felváltó automatizmusnak, a szövegalkotásban való jártasságnak legalább a minimális szintjét jelzi. Ezt majdnem mindenki ismeri és alkalmazza, sőt néhány diák még mottóként használt idézetet is elhelyezett a cím alatt, a jobb margó felé igazítva. Elszórtan fordul csak elő, hogy a dolgozatíró a cím után sorkihagyás nélkül folytatja munkáját.

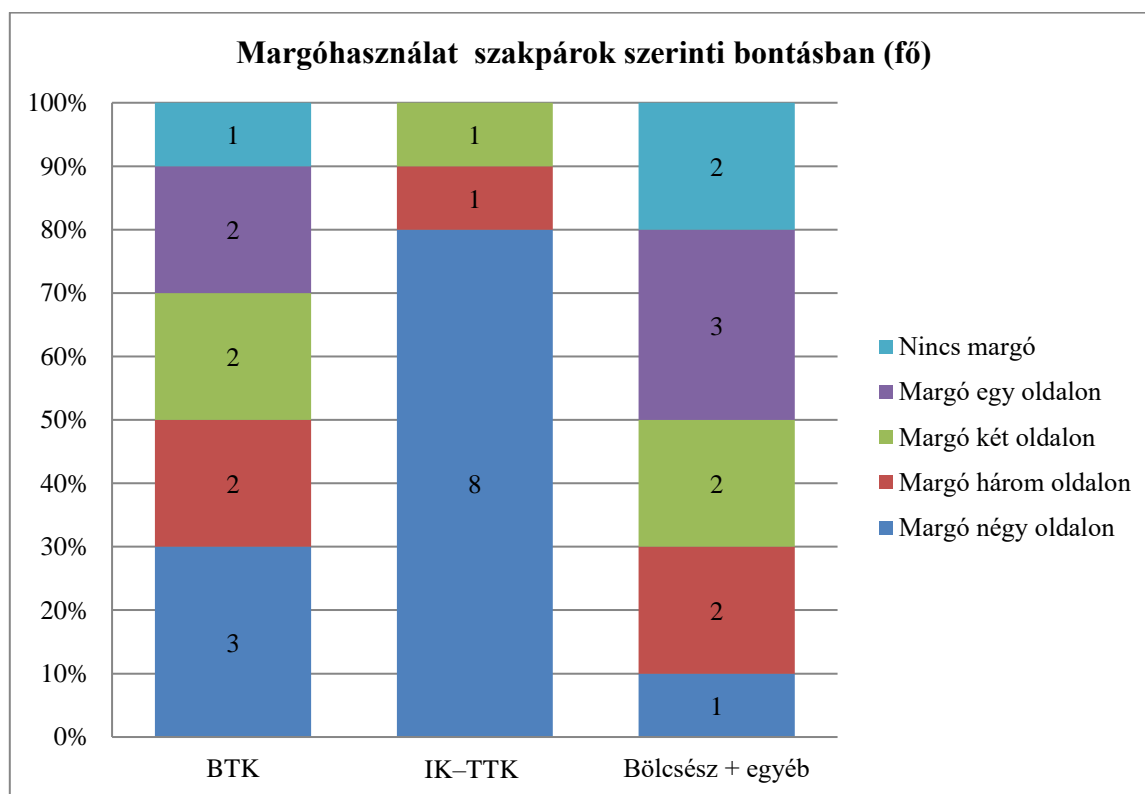
A margójelölés vizsgálata már összetettebb elemzést tesz lehetővé, ennek eredményét az *1. ábra* szemlélteti. A teljes korpuszt tekintve megállapítható, hogy a dolgozatírók 90%-a használ margót szövegalkotási tevékenysége során, és csupán 10% azoknak az aránya, akiknél egyáltalán nem találunk margót.



1. ábra. Margóhasználat a dolgozatokban

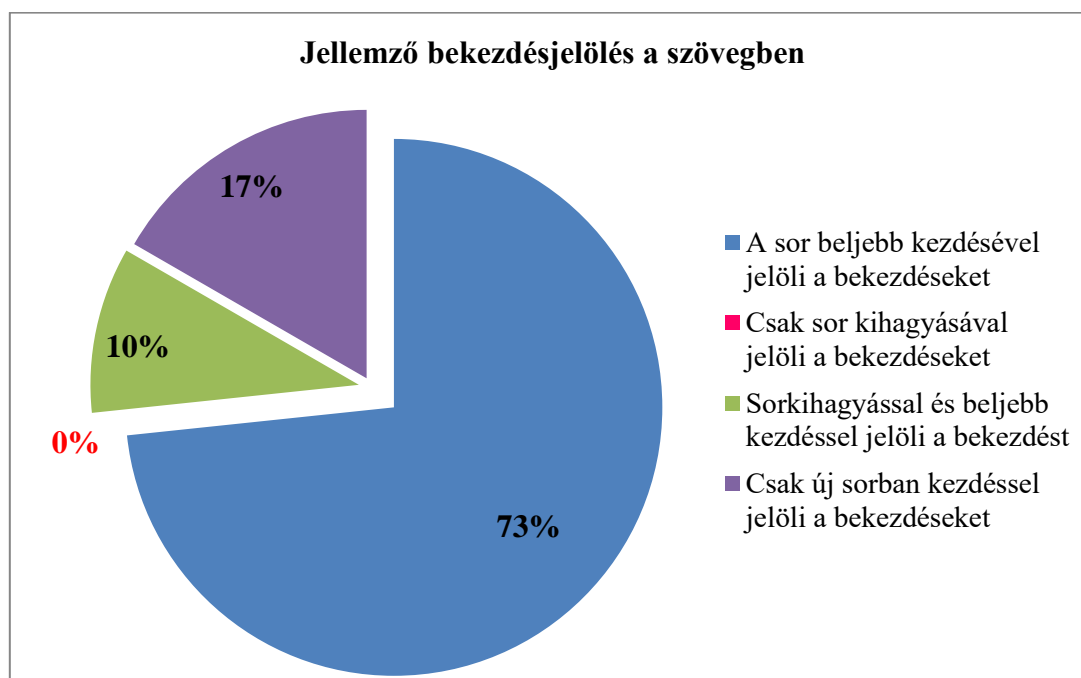
A margóhasználók közel felénél (az összes dolgozatnak 40%-a) tapasztalható szabályos, négy margó által határolt szövegtükör; a másik, kicsit nagyobb felénél pedig közel egyenlő arányban tapasztalható egy, két, illetve három oldalszálen használt margó (az összes dolgozat 50%-ában, 16–17–17% arányban). A 2. ábra két szempontból is szemlélteti a tapasztalt jelenséget. Egyrészt éppen az informatika–természettudomány (IK–TTK) szakos hallgatók dolgozatai között nem található margó nélküli, csak a bölcsész hallgatóknál. Másrészt a legszabályosabb, négyoldali margóval megírt dolgozatok között kimagasló az IK–TTK szakos hallgatók aránya. Az előzetesen feltételezett eredménytől való eltérést a különböző szakokhoz tapadt sztereotípiák tudat alatti működése is magyarázhatja: a bölcsészek gyakorlottabb, munkáikban inkább kiforrott szövegalkotók lehetnek, mint reálszakos évfolyamtársaik. E sztereotípiának talán maguk a diákok is tudatában vannak: így az IK–TTK szakos diákok feltételezhetően nagyobb igyekezettel próbálják a hátrányt leküzdeni, míg a BTK-s hallgatók kevesebb figyelmet fordítanak fogalmazás közben ismereteik tudatos alkalmazására. Ezt bizonyítja az is, hogy a dolgozatban többen előre behúzták ceruzával a margót, hogy írás közben igazodhassanak hozzá; közöttük nagyobb arányban vannak azok, akiknek legalább egyik szakjuk IK vagy TTK. A bölcsész tanár szakos diákok három vagy két margót használnak kiforrottan, kevésbé ügyelve az oldal tetején vagy alján levő területekre. A bölcsész szakos hallgatók dolgozatai kevésbé szabálykövető tipográfiájúak, míg a természettudományi szakos hallgatóké szabályosabb.

Az eddigi adatokból is láttuk, hogy a természettudományi szakos hallgatók dolgozatainak írásképe rendezettebb, nagyobb tudatosságot tükröznek a margóhasználat szempontjából, mint a bölcsész diákoké. Ha csak egyetlen margót használ valaki, az rendszerint a bal oldali margó. Érdeemes megjegyezni azonban, hogy feltűnően keskeny a lap szélén hagyott margó bal oldalon is, olykor nehéz eldönteni, valóban margónak szánta-e a szerző. A felső és az alsó margó alkalmazása nagyjából egyenlő arányú, a hallgatók mintegy kétharmada alkalmazza mindkettőt. A legkevésbé alkalmazott margó a jobb lapszálon lévő margó: a dolgozatíróknak csak a fele törekszik üresen hagyni a lapszéli területet. A legtöbb esetben azonban ez nem sikerül, mert hiába látszik, hogy a dolgozatíró a szövegalkotás kezdetén tudatosan kijelölte magának – egyes esetekben ceruzával be is rajzolta – a margó helyét, később vagy megfélekedezett róla, vagy egyéb okból időnként mégis átlépte azt, például elválasztáskor, egy mondat befejezésekor, mert nem akarta új sorba átvinni a mondat végét, vagy áthúzott szövegrészt javított. Megjegyzendő, hogy éppen a keretet négy oldalon is berajzoló IK–TTK-s férfi hallgatók nem lépték át a margóhatárt, hanem szabályosan üresen hagyták a margóterületet. A lap oldalán lévő margóhatárt mindössze négy, a felső, illetve az alsó margóhatárt nyolc hallgató nem lépte át. A margóhasználatot a dolgozatírásból adódó stresszhelyzetet is befolyásolhatja.



2. ábra. Margóhasználat szakpárok szerinti bontásban

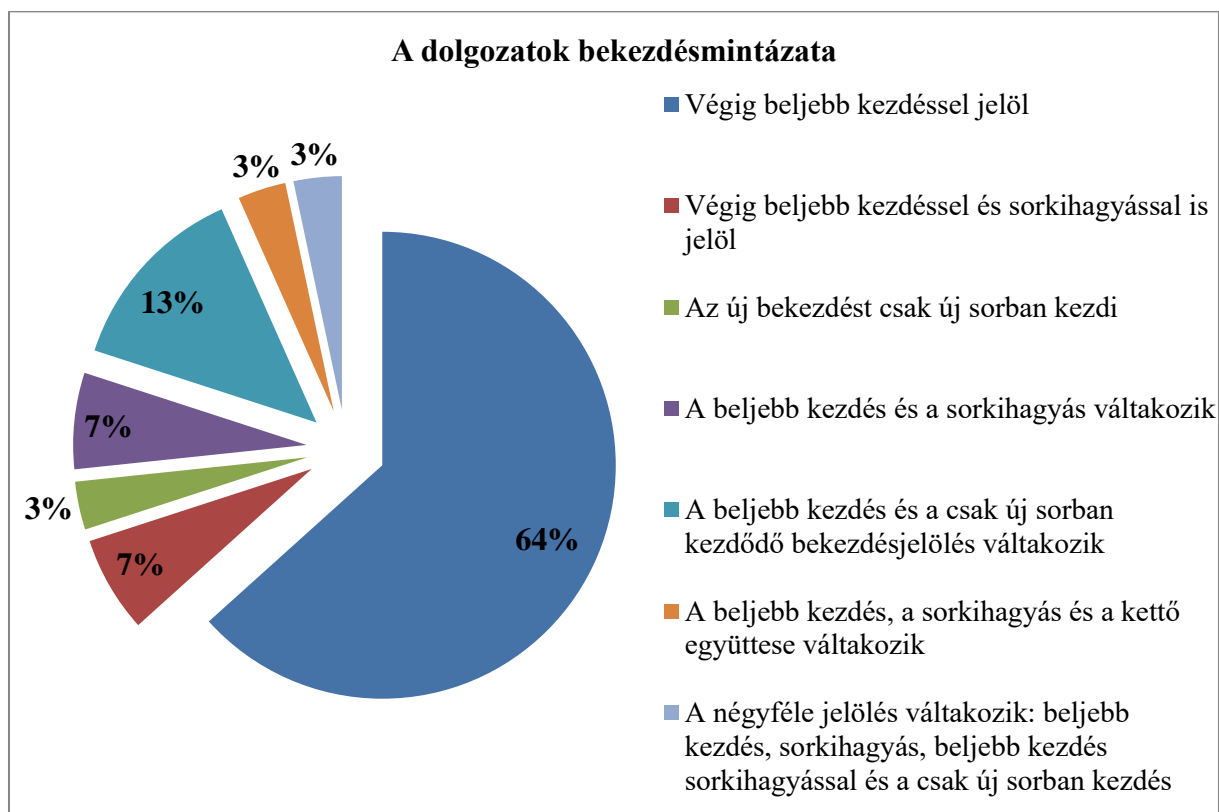
A szövegalkotók bekezdésjelöléseit vizsgálva megállapítható, hogy jellemzően a sor beljebb kezdése (az esszéírók 73%-ánál) jelenti az új bekezdést. A 3. ábra diagramja azt szemlélteti, hogy az egyes dolgozatokban jellemzően melyik jelölésmód az uralkodó. A harminc dolgozat összesen 209 bekezdésre tagolódik. Ha nem a diákok, hanem a dolgozatok arányában vizsgáljuk a bekezdésjelöléseket, akkor is a korábbi megállapításokat igazolják az eredmények: az összes bekezdésből 158 (75,59%) a beljebb kezdéssel, 19 (9,09%) a beljebb kezdéssel és sorkihagyással egyszerre jelölt, valamint 29 (13,87%) bekezdést jelöltek csak új sorban, beljebb kezdés nélkül a dolgozatírók. Ezekből az adatokból látszik, hogy előfordul – igaz kis arányban – a csak sorkihagyással történő jelölés is, mindössze 3 esetben (1,43%), de jellemző módon egyetlen dolgozatnak sem sajátja kizárólagosan.



3. ábra. Jellemző bekezdésjelölés a szövegben

A dolgozatok bekezdésmintázatára vonatkozó kutatási eredményeket szemlélteti a 4. ábra. A diagram mutatja, hogy a teljes korpusz dolgozataiban hogyan és milyen arányban jelennek meg az eddig megismert bekezdésjelölések. A beljebb kezdés nagy aránya itt is szembeötlő, megerősíti az előbb bemutatott eredményt azzal a kiegészítéssel, hogy nemcsak a legtöbb dolgozat jellemző jelölésmódja ez, hanem az esszészövegek 64%-ában az egyetlen is. A számadatok tanúsága szerint az egyféle jelölés a leggyakoribb: az összes dolgozat 74%-ára ez jellemző, 64%-ban a beljebb kezdés, a korpusz 7%-ában ez kiegészül sorkihagyással is, és 3%-

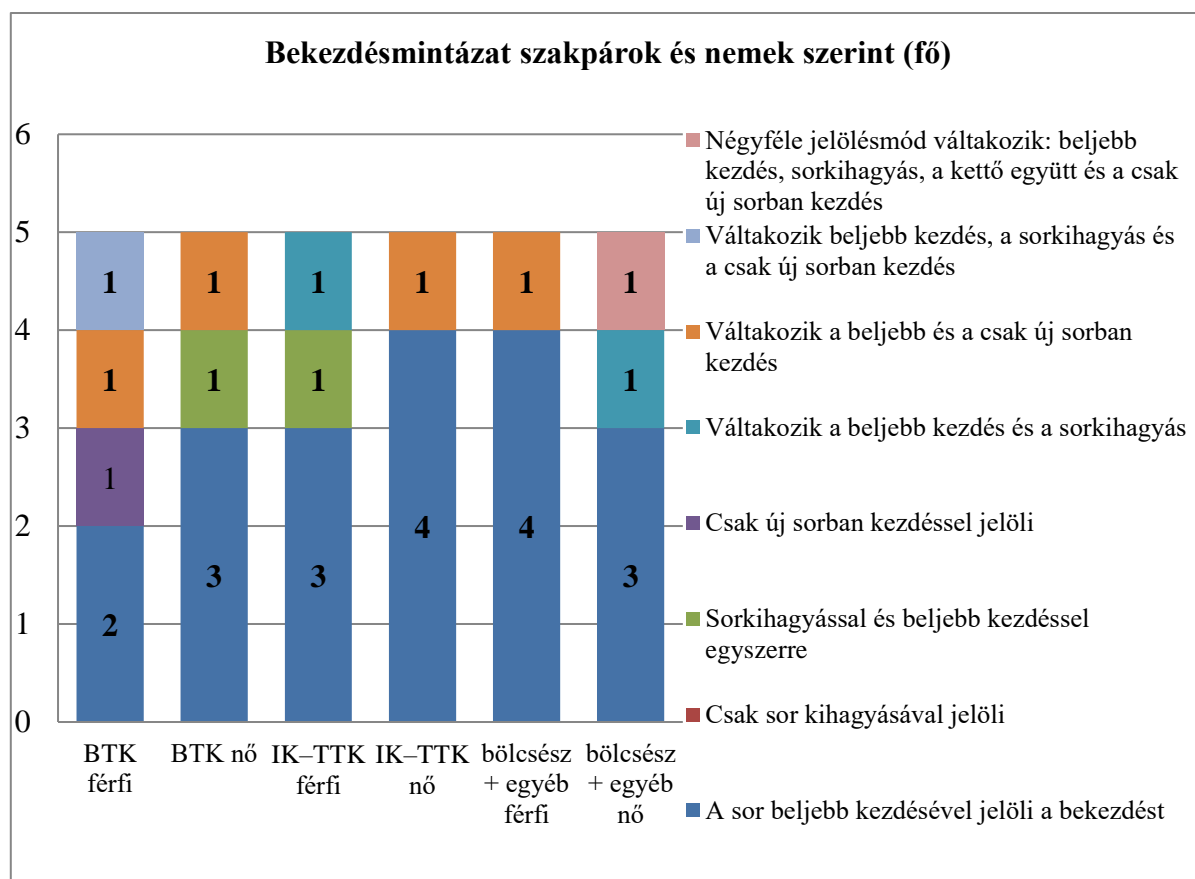
a a diákoknak új sorban kezd minden bekezdést. Többféle jelölésmóddal a hallgatók 26%-ánál találkozhatunk.



4. ábra. A dolgozatok bekezdésmintázata

Az 5. ábra szakpárok és nemek szerinti bontásban is részletezi az eddigi adatokat és megállapításokat. A legváltozatosabb bekezdésmintázat a BTK–egyéb szakos nők és a BTK férfi hallgatóinak dolgozataiból rajzolódik ki. A legkiforrottabb szövegalkotási készségre az IK–TTK szakos női és a bölcsész–egyéb szakos férfi hallgatók dolgozatainak tipográfiájából következtethetünk: náluk a legegységesebb és legmagasabb arányú a beljebb kezdéssel való következetes jelölés.

A bekezdésmintázat nemek szerinti vizsgálata érdekes eredményt mutat: ha a teljes korpuszt vesszük alapul, a különbség elenyésző. Az egységes, csak egyféle – beljebb kezdéssel – jelölést szinte egyenlő arányban alkalmazzák a férfiak és a nők, egyetlen fő többlettel az utóbbiak javára. Ha szakpárok szerinti bontásban is megnézzük a nemek arányát, mind a bölcsész, mind az IK–TTK szakpárokban a női hallgatók jelölésmódja kiforrottabb és egységesebb, a vegyes szakpáron ez éppen fordítva van. A szakpárokat vizsgálva egyértelműen a reál szakkal is rendelkezők írásainak formai jellemzői utalnak tudatosabb szövegalkotói tevékenységre.



5. ábra. Bekezdésmintázat szakpárok és nemek szerint

A következőkben a margó- és bekezdésjelölés, valamint a szöveghossz közötti összefüggéseket vizsgálom. Az 1. táblázat a margójelölés és a bekezdésjelölés összefüggéseinek az adattáblája. A kisszámú minta is jól mutatja, hogy az egyetemista felnőttek a legtöbb esetben már ún. kiírt íráskészséggel rendelkeznek; akár használnak margót, akár nem, dolgozatuk bekezdésmintázata alapvetően homogén. A kétféle bekezdésjelölés aránylag nem ritka, és inkább a margót három vagy négy oldalon jelölők dolgozataiban figyelhető meg. Ez a formai szerkesztés tudatosabb szintjét jelzi. Ez egyrészt abból adódhat, hogy a nyomdai tipográfia az első bekezdést sokszor nem viszi beljebb a sorban, és ez egyes hallgatók kézírásában is így jelenik meg. Megfigyelhető bizonyos dolgozatokban az is, hogy a bevezetés, a tárgyalás és a befejezés hármas egységének jelölése beljebb kezdéssel történik, de ezeknek – főként a tárgyalásnak – kisebb egységekre bontása már csak az új mondat új sorban kezdésével vagy sorköz kihagyásával, illetve nagyobb sortáv használatával történik az új bekezdés első mondata előtt.

	Margójelölés					
Bekezdésjelölés		nincs	egy oldalon	két oldalon	három oldalon	négy oldalon
	egyféle	3 fő	4 fő	4 fő	3 fő	8 fő
	kétféle	0	1 fő	0	1 fő	4 fő
	háromféle	0	0	1 fő	0	0
	négyféle	0	0	0	1 fő	0

1. táblázat. Margójelölés

A korábbi adatok alátámasztották, hogy a kiforrottabb íráskészségű egyetemisták legtöbbször egy-, bizonyos esetekben kétféle bekezdésjelölést alkalmaznak. A terjedelmi adatokat tekintve megállapítható, hogy az átlagosnál rövidebb szövegek esetében ritka a többféle bekezdésjelölés, az adott korpuszban három- vagy négyféle jelölésmódra nem is akadt példa (2. táblázat). Az átlagos és az átlagon felüli hosszúságú szövegeknél már igen, és a kétféle jelölésmód is láthatóan gyakoribb, viszont az átlagon felüliek között már nem mutatható ki nagyobb arányban a különböző típusú bekezdésjelölés alkalmazása.

	Szöveghossz			
Bekezdésjelölés		rövid (3400 karakter alatti)	átlagos (középérték: 3939 karakter)	hosszú (4400 karakter feletti)
	egyféle	5 fő	13 fő	6 fő
	kétféle	1 fő	4 fő	3 fő
	háromféle	0	1 fő	0
	négyféle	0	0	1 fő

2. táblázat. Szöveghossz

Az IBM SPSS Statistics 20 programmal végzett statisztikai próbák szerint a szövegek hosszában, amelyet (a kézírást dolgozatok digitálisan átírt változatai alapján) szóközökkel együtt vett karakterszámban mértem, nem volt különbség a nők (átlag $A = 3939,07$; szórás $D =$

998,6) és a férfiak ($A = 3939,07$; $D = 980,4$) között ($t(28) = 0$; $p = 1$). Abban, hogy mennyi karaktert használtak a bölcsész tanári szakra járók ($A = 4008,8$; $D = 1141,14$) és a TTK–IK szakosok ($A = 3626,4$, $D = 403,03$) között, azaz a szakpárokat tekintve sem volt szignifikáns különbség ($t(11,21) = 0,99$; $p = 0,34$). Ez nem igazolta azt a hipotézist, hogy a bölcsész szakosok több karaktert használnak a szövegeikben. Azt azonban láthatjuk, hogy a bölcsész szakosoknál az átlag magasabb, mint a TTK–IK-ra járó hallgatók esetében. A nem szignifikáns eredmény oka lehet a nem magas elemszám is.

A margójelölésre vonatkozóan a Fisher-féle egzakt próba nem mutat különbséget, hogy a férfiak és a nők a négy margóból mennyit jelölnek ($F_s(4) = 1,23$; $p = 1$), és a szakpárok között sincs statisztikailag igazolható különbség ($F_s(8) = 11,56$; $p = 0,12$). Az azonban megjegyzendő, hogy TTK–IK szakosok közül 8 fő, míg a BTK szakosok közül csak 3 fő használ négyoldali margót. Ez alapján feltételezhető, hogy magasabb elemszámmal itt statisztikailag igazolható szignifikáns különbséget lehet kimutatni.

Összegzés

Az eredmények nem igazolták egyértelműen a hipotézist. A dolgozatok tipográfiája homogénebb, következetesebb az IK–TTK szakos nő hallgatók és a BTK–egyéb (vegyes) szakosok férfi hallgatók csoportjában mind a bekezdésjelölés, mind a margójelölés terén (5. ábra). A szövegművek megformáltsága nemi különbségeket nem mutat a bekezdésmintázat alapján sem. Ha pedig az előbb kiemelt két csoport szakok szerinti összetételét tekintjük, akkor sem igazolódtott az előzetes hipotézis: a tipográfia alapján a tudatosabb írású hallgatók szakpárjából az egyik szak természettudományi vagy informatikatanári.

Az egyetemisták kiírt kézírása a szövegalkotás formai hiányosságairól árulkodik, ez is alátámasztja, hogy még sok a tennivaló a szövegalkotás fejlesztésében az oktatás minden szintjén. Az alapkészségek fejlesztéséről Molnár Edit Katalin a következőket írja: „*a fogalmazásképeség fejlődését röviden olyan folyamatként jellemezhetjük, amelyben 1. a technikai és a nyelvi megformálás helyessége egyre kevésbé igényel tudatos figyelmet; ez a külalakban, a helyesírásban és a nyelvhelyességben tükröződik. 2. Egyre jobban érvényesül a közlési attitűd*” (Molnár, 2009a).

Ebből következik, hogy a fogalmazástanulás kezdeti időszakában is már jól megalapozott olvasási, valamint a helyesírási-szövegalkotási fejlesztésre van szükség. Ez készíti elő a magasabb oktatási szinteken folyó folyamatos és tudatos fejlesztést.

BIBLIOGRÁFIA

- Csapó, B. (szerk.) (2009). *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Fülöp, K. (2017). Esszészövegek kvantitatív elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 2. (Megjelenés alatt) DOI: [10.21030/anyp.2017.2.3](https://doi.org/10.21030/anyp.2017.2.3)
- Horváth, Zs. (1998). A fogalmazás vizsgálata. In: *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés – Értékelés – Vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III*, (pp. 155–217). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Kádárné Fülöp, J. (1990). *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kegyesné Szekeres, E. (2008). Általános Iskolás fiúk és lányok fogalmazásainak gender-szemponútú kvantitatív és kvalitatív vizsgálata. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Miskolc. 3. évf. 1. sz. pp. 107–121.
- Molnár, E. K. (2000). A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 8. pp. 49–59.
- Molnár, E. K. (2009a.) *Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája*. [online] http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_15_anyanyelv.pdf [2017. január 10.]
- Molnár, E. K. (2009b). Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia* 1. [online] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138> [2017. január 10.]
- Molnár, E. K. – Nagy, Zs. (2012). Anyanyelvi tudásszintmérések és képességvizsgálatok. In: Csapó, B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. (pp. 191–240). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy, Zs. (2009). 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra* 11. pp. 19–31.
- Orosz, S. (1972). *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szilassy, E. (2012). Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 1. [online] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> [2016. december 2.]

FÜLÖP, KÁROLY

TYPOGRAPHICAL CHARACTERS OF UNIVERSITY STUDENTS' ESSAYS

In the last fifty years numerous studies were born about the difficulties of the national teaching of writing, have been registered again and again for decades known problems at all levels of public education. The author now examines essays of university students: he will assess Eötvös Loránd University seminar papers of native speaker criterion exam from typographical aspects, pointing out that although awareness of editing has been reflected in the use of margins and paragraphs, writing purely in this field is less than optimal, and preserves the shortcomings of early development. This study is part of a larger research on adults' writing strategy. The introduction summarizes the results of the research so far, the conclusions have been obtained from quantitative indicators, and the results can be used to help the development plans on the daily practice of teaching writing compositions.

KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET¹ – TARAI ZOLTÁN²

Piroska MEGA farkas esete nagyival

Napjaink kínálata mesékből igencsak bőséges. A klasszikus mesék mellett egyre többet találunk a könyvesboltokban és az interneten azok modern változataiból is. A gyerekeknek többnyire a szülők, a rokonok, illetve a pedagógusok igyekeznek megtalálni a szerintük legmegfelelőbbnek tartott olvashatót, ami a kínálat láttán nem is olyan egyszerű. Mivel a modern átiratok száma egyre növekszik, jó okunk volt feltételezni, hogy ez azért (is) történik, mert a gyerekek inkább ezeket tartják hozzájuk (és a mai világhoz) közelebb állónak, s ezért talán inkább őket preferálják. Jelen tanulmányunk egy felmérésen alapul, melynek során a gyerekek oldaláról közelítettük meg azt a kérdést, hogyan fogadnak ők egy klasszikus mesét (nevezetesen a Piroksa és a farkast) és annak egy mai átiratát. A gyerekek válaszait elemezve mutatjuk be, mit is gondolnak ők egy túlmodernizált meséről.

1. Bevezetés

A *Piroska és a farkas* című mese múltja igen régre nyúlik. Nem is olyan régen még úgy gondolták, a történet a 17. századból származik Charles Perrault tollából. Ezt cáfolták meg J. Tehrani (Tehrani, 2013) kutatásai, melyek alapján a mese Aesopus 2600 éves fabulájára vezethető vissza. Ez a közös ő a *Farkas és a hét kecskegida* című meséhez hasonlít. A világszerte elterjedt történetnek 70 féle változó eleme van, ide kell számítanunk a szereplőket is. „A mese afrikai változata is nagyjából ezt a szálakat őrizte meg, és a japán, koreai, kínai és burmai történetek is hasonlóak. Az Iránban és Nigériában mesélt történet viszont inkább az európaihoz hasonlít” (lásd: Múlt kor honlapja). Népszerű állítás volt az is, hogy a mese kínai eredetű lehet, de Tehrani elemzéseiből kiderül, hogy pont a kínai változat alapul európai szájhagyományokon (i. m.).

Charles Perrault *Little Red Riding Hood*-jában (*A piros csuklyás kislány*) nincs pozitív végkifejlet, Piroska elindul az erdőben, a farkas útbaigazítja és elindul a nagymamához, a kislány pedig elhagyja az ösvényt. A farkas felfalja a nagymamát, majd a házhoz érkező kislányt is, majd ezután elhangzik a mese tanulsága. Nincs vadász, aki felvágja a farkas hasát, és élve kiszabadítja kislányt. A szerző sok mindent cenzúrázott az egyéb francia változatokból, melyben a farkas vagy ogre megitatja Piroksával a nagymama vérének és bizonyos részeit meg is

¹ főiskolai docens, Kaposvári Egyetem, kophazi.erzsebet@ke.hu

² tanító, PPHF Szent Mária Magdolna Gyakorló Általános Iskola, taraizoli@citromail.hu

eteti a kislánnyal. Perrault nem hagyja meg a lehetőséget az olvasónak, hogy a mesét átélve megértse a tanulságot. Andrew Lang *The Blue Fairy Book* című könyvében az erkölcsi mondanivaló így hangzik:

”Tanulság: Különösen a vonzó, fiatal hölgyeknek soha nem kellene szóba állniuk idegenekkel, mert ha megteszik, könnyen a farkas vacsorájaként végezhetik. »Farkast« mondok, de sok különféle farkas létezik. Vannak, akik sármosak, csendesek, udvariasak, igénytelenek, önteltek, és kedvesek, akik hazáig követik a fiatal hölgyeket az utcán. És sajnos ezek az udvarias farkasok a legveszélyesebbek mind közül” (Lang, 1891, p. 53) (fordítás: a szerzők).

Perrault a legtöbb meséjében a szórakoztatás mellett fontos erkölcsi tanulságokat is szeretett volna megtanítani az olvasóknak. E törekvésének eredménye az lett, hogy a tündérmesék eredeti jelentése megváltozott. A történetben a farkas nem is igazi farkas, nem mint állat jelenik meg, hanem mint egy metafora. A magyarázó versike pedig szinte belesulykolja az olvasóba, amire magától is rájöhetne, s a mese így hasznavehetetlenné válik a gyermek számára. A jó mese jelentése többszintű, a szinteket és a jelentéseket pedig minden gyermek maga fedezi fel. Ahogy idősödik a gyermek (vagy akár a felnőtt is), újabb és újabb tanulságokra lelhet benne. Természetesen ez jó tükör arra, hogy valaki mennyit fejlődött szellemileg és lelkileg. A felfedezés csak akkor történik meg, ha önállóan zajlik spontán és intuitív módon, és ez olyan részévé válhat az olvasónak, amit ő maga teremtett meg. A szerző a tündérmesét tanmesévé alakította, minden egyértelmű. Amikor a lány levetkőzik és befekszik a farkas mellé, majd megkérdezi, hogy miért ilyen erősek a karjai, erre azt a választ kapja, hogy jobban megölelhesse az ordas. A nyilvánvaló csábításnak nem áll ellen a kislány, nem menekül, így vagy ő is akarja, hogy elcsábítsák, vagy nagyon ostoba. Nem egy olyan mesealak, akivel azonosulni szeretnénk. Perrault történetében érdekes, hogy nem figyelmeztetik Piroskát, hogy maradjon az úton, ne térjen le onnan, és mikor a nagymamához ér, ne bámészkodjon, hanem szépen köszönjön, és adja oda, amit magával vitt. A figyelmeztetés elmarad, a büntetést viszont megkapja, mivel a lány letér a helyes útról. Ha az erkölcsi tanulságok alapján vizsgáljuk a történetet, akkor az is érthetetlen, miért kell meghalnia a nagymamának, amikor ő semmi rosszat nem tett.

A Grimm testvérek mesegyűjteménye 1812-ben jelent meg, több mint száz évvel Perrault műve után. A szerzők a gyűjteményben két változatot is kiadtak a *Piroska és a farkas*ból. Az első változat nagyjából egyezik Perrault verziójával. A különbség az, hogy itt Piroska édesanyja jó tanácsokkal látja el lányát, a farkas javasolja, hogy szedjen virágot a nagymamájának, és hogy miután a farkas felfalta a nagymamát és a kislányt, megérkezik a vadász, aki kiszabadítja őket. Ezek után megbüntetik a farkast, köveket raknak a felvágott gyomrába, aki így elpusztul.

A másik verzióban Piroska újból kalácsot visz a nagymamának, és útközben találkozik egy másik farkassal, aki szintén letérítené a helyes útról. Ebben az esetben Piroska a nagymamához rohan, és el is meséli neki a történeteket, majd beretteselik az ajtót. A farkas itt is megérkezik, de végül a tetőről belezuhan a ciszternába, majd megfullad. A történet véget is ér azzal, hogy az ordas megérdemelte. Itt a folytatásban már egy érettebb Piroskával találkozunk.

Találkozhatunk olyan francia változatokkal is, melyekben a kislány és az ordas egy útkereszteződésben találkozik, és Piroskának itt kell döntenie, hogy merre halad tovább. „*Melyik utat választod, a varrótűkét vagy a gombostűkét?*” – kérdezi tőle a farkas. Az örömev ebben az esetben gombostűk útja, hiszen elég az anyagot összetűzni, mint varrótűvel szépen megvarrni, vagyis a valóságelvet követni. Bettelheim (Bettelheim, 2011) szerint a Grimm verzióban is az örömszerzés elvét követi, hisz kellemesebb elfoglaltság egy kislány számára a virágszedés, mint csak baktatni a nagymama felé a nehéz kosárral. Ez akkor marad csak abba, mikor a keze annyira megtelik a virágcsokorral, hogy már kényelmetlen fogni, ekkor döbben rá, mennyire elszaladt az idő, amit a kötelességére kellett volna fordítania. Piroska serdülőkori problémákkal kerül szembe, amiket nem sikerül megoldania. A nagymama adta Piroskának a piros ruhadarabot (amiről a lány a nevét is kapta), ami jelképezi azt, hogy az idős asszony vonzerejét a lánynak adományozta a szexualitást kifejező vörös bársonysapkával. Mivel a lány mindent megkap, ezért a való világban valós problémákkal szemben nem állja meg a helyét. A serdülőkori tapasztalás során, melyet jelképez, hogy a kislány mindenre rákérdez a nagymama ágyában fekvő farkastól, mind a négy érzékszervet használja. Hallás, látás, érintés, ízlelés segítségével igyekszik megérteni a világot a naiv lány. Fiatal még, nem érett még a szexualitás megértésére, mégis csábítja. Fiatalságát jól jelzi a kicsinyítő képzős alak is. „*Nem ahhoz volt túl kicsi, hogy viselje a sapkát, hanem ahhoz, hogy megbirkózzon azokkal a helyzetekkel, amelyeket a piros sapka jelképez, és amelyeket ő szinte kihív azáltal, hogy viseli a piros sapkát*” (Bettelheim, 2011, p. 178). Ebben az esetben érzelmi éretlenségről van szó, mely során fellép az ödipális konfliktus, vagyis a problémát úgy próbálja a lány megoldani, hogy az idősebb vetélytársat – akit ebben az esetben a nagymama a jelképez – megpróbálja kiiktatni. Elküldi a farkast az idős hölgy házához, aki már tudja, hogyan kezelje azt a helyzetet, amivel a kislány nem tud mit kezdeni. A farkas szerepe egyrészt a csábító, másrészt az állatias ösztönök képviselője, aki az örömszerzés elvét képviseli. Emellett racionálisan gondolkodva nem törhetünk pálcát az ordas felett, hiszen a való világban is a ragadozó állat arra törekszik, hogy megfelelő mennyiségű táplálékhoz jusson zsákmányszerzéssel. Ahogy Piroska a nagymamára küldi a farkast, hogy a vágyott szexualitás beteljesüljön, úgy tudja a farkas is, hogy el kell

intéznie a nagymamát, (vagyis az anyát) hogy kiélhesse azokat a vágyakat, amelyeket az anyától. Piroska tudattalan vágya ugyanis, hogy a farkas (vagyis az apja) csábítsa el őt. *„Nem is olyan régen bizonyos paraszti kultúrákban, amikor az anya meghalt, a legidősebb lánygyermek átvette az anya szerepét – minden szempontból”* (Bettelheim, 2011. p. 179). Természetesen Piroska erre még nem áll készen, ahogyan ez a történet folytatásában ki is derül. Ez a halálos vágy az aktus iránt a természetben is gyakran előfordul, több állatfaj nőténye felfalja a hímet a párosodás után. A Piroska és a farkas így a serdülőkben lejátszódó folyamatokat mutatja be. A kislány szemei kíváncsiságról árulkodnak, mely majd felemészti, mégis elhúzódik kissé a farkastól, tétovázik a következő lépés megtételétől. Eközben a farkas tekintete elszánt, nagyon jól tudja, mit csinál, egy feladata van: a csábítás. *„Míg Piroska enged az ösztön-én kísértéseinek, és ezzel elárulja anyját és nagyanyját, a vadász nem engedi meg, hogy érzelmei magukkal ragadják”* (Bettelheim, 2011, p. 181). A legtöbb gyermeknek és felnőttnek is rokonszenves, szimpatikus szereplője a mesének a vadász, aki kiszabadítja a farkas gyomrából a kislányt és a nagymamát. Első gondolata a férfinak, hogy lelövi az ordast, majd mégse enged az ösztön-én kísértéseinek, nem lövi le a régi ellenséget, fontosabbnak tartja megmenteni az idős hölgyet és a kislányt. Ez a mozzanat könnyebbé teszi megérteni az ösztön-én és a felettes-én közötti különbséget. Az erőszak sem zavar senkit, vagyis a farkas hasának felvágása a jó cél érdekében történik. Az egész mese során szinte végig szerepel az apa, mégis csak két szerepben jelenik meg. Mivel Piroska rejtett vágya, hogy az apja elcsábítsa, így először farkasként jelenik meg, majd pedig mikor szükség van rá, megmentőként. Mivel a cél az, hogy Piroska tényleg tanuljon a törtétekből, ezért nem a vadász, hanem ő maga találja ki a farkas büntetését, tudatosan benne, hogy meg kell szabadulni tőle, különben nem lehet továbblépni. Piroska és a nagymama nem hálnak meg a farkas gyomrában, viszont a has felvágásával, mint egy császármetszés esetén, újjászületnek. Ez azt jelképezi, hogy a gyermekeknek és bizony a felnőtteknek is jöhet olyan időszak az életükben, mikor a létezés egy magasabb szintjére léphetnek. A gyermekek számára nagyon vonzóak az olyan mesék, melyekben ez lehetséges. Ugyanis amikor a létezés egy magasabb szintjére lépnek, az életük sokkal boldogabbra változik. Piroska is tanul a hibáiból, ahogy ez ki is derül a Grimm testvérek Piroska-történetének folytatásából. Jancsi és Juliska is sokkal jobb életet élnek, miután elpusztítják a boszorkányt és kijutnak a mézeskalács házból. *„A mese nem tartja véglegesnek, visszavonhatatlannak a halált, épp ezért általában sem megrendítőnek, sem borzalmasnak nem ábrázolja, inkább fenyegető veszélyként kezeli, és felszínre hozza, sőt néven nevezi a halállal kapcsolatos félelmeket, szorongásokat”* (Boldizsár, 2009, p. 7). A gyerekek sem tartják ezt véglegesnek, nem gondolják, hogy a mese véget ér Piroska lenyelésével. Ahogy a lány újra világra jön, a

gyermek megtapasztalják, milyen is egy belső változás. A Grimm-féle változat tehát nem nyújt minden tanulságot tálcán elénk, mint Perrault, így sokkal több belső változás mehet bennünk is végbe, ahogy ez Piroskának is sikerült. „Amikor kivágják a farkas hasából, Piroška a lét magasabb szintjén születik újjá: ezentúl mind apjához, mind anyjához való viszonya pozitív lesz, nem gyermek többé, fiatal lányként tér vissza az életbe” (Bettelheim, 2011, 187).

Mivel célunk az volt, hogy a gyerekekkel összehasonlíttassuk a Grimm fivérek változatát egy modern verzióval, az interneten és könyvekben hosszú keresgélés eredményeképpen egy sor, a gyermekek számára nem ajánlott adaptációt találtunk. A hosszú kutatás végén a választás Lisa Campbell Ernst *Piroška és a farkasára* esett. Mivel angol nyelvű a szöveg, ezért saját fordításban közöltük velük a történetet, mely röviden összefoglalva a következő:

A történet a Grimm változathoz hasonlóan kezdődik, bemutatják nekünk a kislányt, elhangzik, hogy miért hívják Piroskának, és hogy a nagymamájának visz majd valamit a kosárkájában. Viszont mindez biciklivel történik, és már muffin és limonádé van a kosárban. A farkas is feltűnik a színen, de nem a kislányra, hanem a muffinokra fáj a foga. Megtudakolja a nagymama címét, majd odasiet, de nem találja otthon az idős hölgyet. Nem ismeri fel a mezőn traktorozó nagymamát, így tőle is instrukciót kér a nagymama hollétéről. De az asszony igen jó erőben van, és nyakon csípi a farkast. Piroška megjelenése végül megmenti a farkast az agyoncsapástól, aki végül a nagymamának fog dolgozni az újdonsült muffinboltban, Piroškával egyetemben.

Egy korábbi tanulmányban már csoportosítottuk a modern meseátiratokat, mely alapján az általunk választott mese a 'túlmodernizált' kategóriába sorolható. Ennek jellemzője, hogy „a modern környezetben modern szereplőkkel játszó történet inkább hasonlít egy krimihez, mint egy meséhez. Mai világunk problémáival és tárgyaival találkozhatunk ezekben a cselekmény szintjén leegyszerűsített és teljes mértékben a varázslattól megfosztott művekben, melyek csak a cselekmény néhány pontján mutatnak egyezést az eredeti történettel. Felszínes szórakoztató irodalom lesz az eredmény, mely az eredeti mű mondanivalójából szinte semmit nem tud megőrizni” (Kopházi-Molnár, 2016, p. 209).

Így nem meglepő, hogy az általunk választott, főként szórakoztató céllal íródott történet nagyon sokban különbözik az eredetitől. A főszerep inkább a nagymamáé. A kislány itt is beleesik abba a hibába, hogy idegenekkel áll szóba, és a farkast a nagymamához küldi. A nagymama viszont annyival erősebb minden szempontból a farkasnál, mint a farkas az

eredetiben a nagymamánál. A nagyjelleme sokkal férfiasabb, elveszti a tipikus nagymama jelleget az 1998-ban íródott történetben. Itt az apa, vagyis a megmentő szerepe a nagymamára hárul; erőteljesen nyomon követhető a 20. század végére megváltozott családkép hatása és az átrendeződött férfi és női szerepek. A korábbi csábítót megjelenítő férfialak, a farkas, már csak egy egyszerű tolvajjá alakul, aki elővigyázatlan cselekedeteivel csak egy naiv kislányt képes átverni. Míg a Grimm-féle változatban a farkas agyafűrt és erős, a Campbell-verzióban a farkas jobban emlékeztet a magyar állatmesék farkasára. „*A róka egyetlen alkalmat sem szalaszt el, hogy rászedje a farkast (medvét), s még attól sem riad vissza, hogy megerőszkolja a juhakol alá ásott lyukba beszorult nőstényfarkast*” (Boldizsár, 1997, p. 104). A férfias nagymama könnyedén felismeri a veszélyt, vagyis az anyagi kár lehetőségét, könnyedén túljár a farkas eszén, fizikai erőfölényében megragadja, ki akarja iktatni a farkast, de Piroska megjelenése megállítja, nem akar erőszakosságot mutatni a kislány felé. A probléma megoldását a muffin elfogyasztása utánra halasztja, majd egy mindenki számára elfogadható megoldást ötöl ki. Munkát és fizetséget biztosít az élelmiszerhiánnyal küzdő farkas számára, aki már felhagyott korábbi ragadozó múltjával, és a könnyebb bűnözést választja a vadászat helyett, ahogy tapasztalhatjuk ezt a mai vadállatok gyakori betérésénél az ember által lakott területekre, hogy a hulladékban kutakodva ételmaradékhhoz jussanak. Miközben megbízható munkaerőnek minősíti a farkast, a teljes receptet mégsem közli vele, az utolsó hozzávalót, mindig saját kezűleg ő teszi a muffinba. A farkas eléri célját, hiszen kedvenc csemegéjét fogyaszthatja nap mint nap, viszont sokkal több feladatot kap, mint korábban, amit el is végez lelkiismeretesen, így a legtöbb jellemfejlődés nála zajlik le. A nagymama karaktere nem fejlődik: ő két lábbal áll a földön a történet elejétől a végéig, megbirkózik a feladattal, amit Piroska ruház rá, hogy elbírjon a farkassal. Egyedüli fejlődésnek számít a többet ésszel, mint erővel motívum, mely során inkább hasznosítja a farkast az erőszak alkalmazása helyett, így mindketten jobban járnak. Piroska semmilyen veszteséget nem tapasztal, nem jár pórul, de mégis megtanulja, hogy ne álljon szóba idegenekkel, ahogy ezt az író nő közli velünk a történet végén. Bár a piros színű, szexualitást kifejező ruhadarab itt is szerepel, és Piroska anyja intése ellenére szóba elegyedik a farkassal, hogy a csábítás megtörténhessen, majd tudat alatt a nagymama kiiktatásának folyamata el is kezdődik a farkas elküldésével, ez a folyamat azonban megszakad a történet folytatásánál, a gyenge, beteg idős asszony híján. Mivel a történetben nem kerül elő az édesapa szerepe, illetve azt a nagymama veszi át, az ödipális konfliktus sem kerül megoldásra. Az apa hiánya, és az, hogy semmi komolyabb konfliktus nem történik a kislány szeme láttára, azt eredményezi, hogy nem kapunk egy felnőtt nőt a mese végére, maximum naivitásának egy részét veszti el a kislány, a serdülőkori problémák nem oldódnak meg.

2. A felmérés

A felmérésekhez, melyekre 2016 tavaszán került sor, tesztlap készült. Hipotézisünk szerint a gyerekek a modern adaptációt részesítik előnyben a klasszikus mesével szemben. Az eredeti Grimm testvérek által írt verziót és a Campbell-féle változatot is megmutattuk a gyerekeknek, így a *Piroska és a farkas* átismételve vagy megismerve mondhatták el gondolataikat a régi illetve az újabb meséről. Feltételeztük továbbá, hogy nem mindenki ismeri az eredeti *Piroska és a farkas* történetet, ami egy korábbi felmérés eredményeiből adódott. A felmérés két iskolában történt, a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskolában és Gimnáziumban, és a Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola Szent Mária Magdolna Gyakorló Általános Iskolájában. Kaposváron a felmérés a 2. c osztályban készült, ahol 21 kisgyerek válaszolt a kérdésekre. Először megkérdeztük az egész osztályt, hogy ki ismeri a *Piroska és a farkas* történetét, amire szerencsére mindenki jelentkezővel válaszolt, tehát az osztály minden tagja találkozott már valamilyen szinten az eredeti mesével. Ennek ellenére felolvastuk nekik a Grimm testvérek változatát, nehogy hiányos emlékeik alapján kevésbé tudjanak majd a kérdésekre válaszolni és összehasonlítani azt az új mesével. A mese után kiosztottuk a feladatlapokat, melyek közül mindegyik sorszámozott volt, hogy a második meséhez tartozó feladatlapokkal, személyenként is összevethessük az eredményeket. Az első mese és annak feldolgozása után következett a Campbell-féle verzió felolvasása és feldolgozása. A gyerekek itt is figyelmesen hallgattak, többeken látványos meglepődés volt tapasztalható a két történet közötti különbség hatására. A gyerekeknek tetszett a felmérés, többen kifejezték véleményüket a mesékkel kapcsolatban. A felmérés végén megkérdeztük, őket, hogy melyik történet tetszett jobban. Kézfeltartással jelezték a gyerekek, hogy közülük 13-an a Grimm-testvérek verzióját találják jobban, míg 8-an Campbell mellett voksoltak. Első ránézésre ez más volt, mint amit vártunk, de kíváncsian mentünk tovább a következő felmérés helyszínére, az abaligeti iskolába.

Az abaligeti Szent Mária Magdolna Gyakorló Általános iskolában 2016. április 1-én a napközis foglalkozás ideje alatt volt lehetőség a felmérésre, melyre a 2. osztályban került sor. Ez az osztály már nem olyan homogén, mint a kaposvári; sajátos nevelési igényű tanulók is járnak ide, de ez csak elősegítette a felmérés alanyainak változatosságát, kisebb segítséggel ők is kielégítő választ tudtak adni a kérdésekre. Az osztály létszáma 11, ebből sajnos hiányoztak, így nem dolgozhattunk teljes létszámmal. Így végül, kereken 30 gyermekkel tudtuk felmérni a *Piroska és a farkas* eredeti és modern verzióját. Nagy örömünkre itt is mindenki ismerte az eredeti Grimm-féle változatot, vagy legalábbis találkozott már vele. Ez a felmérés is, csakúgy,

mint a másik, nagyjából 40 percet vett igénybe. A feladat végén tőlük is érdeklődtünk arról, hogy melyik változat tetszett jobban. A Grimm féle eredeti verzió 6 szavazatot kapott, míg a Campbell-féle a maradék hármat szerezte meg. Ebben az esetben is megdőlni látszott hipotézisünk.

3. A válaszok elemzése

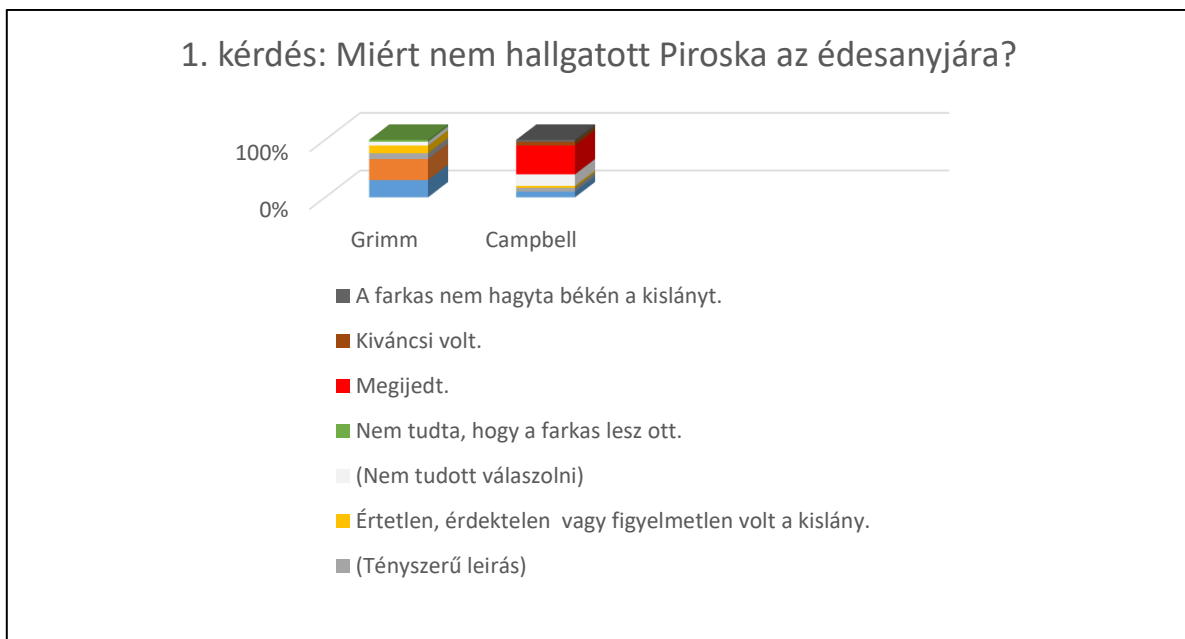
A kézfeltartásokat figyelembe véve, Kaposváron a gyermekek 61,9%-ának jobban tetszett a Grimm testvérek *Piroska és a farkasa*. Abaligeten is a régi verzió vezetett, az osztály 66,6%-a kedvelte jobban az eredeti történetet. Természetesen ennél részletesebben is el kell merülnünk a témában, hiszen a kézfeltartásos szavazás nem teljesen mérvadó, mivel az alanyok könnyen befolyásolhatók, főleg ha gyermekekről van szó. Egy barát szavazata, vagy egy társaságé, ha nem akarnak kilógni belőle, tehát a többség akarata, hatással lehet a döntésükre. Mindenesetre első ránézésre a *Piroska és a farkas* legismertebb változata győzött a gyermekeknél, de tekintsük át részletesen a feladatlapok 7 kérdésére adott válaszokat!

3.1 Mit gondolsz, *Piroska* miért nem hallgatott az édesanyjára?

Mindkét feladatlapon ez a kérdés szerepelt elsőként. *Piroska*, aki jó körülmények között él, édesanyja szereti, figyel rá, helyes viselkedésre neveli, nagymamája szereti, mégsem fogad szót. Mindkét mesében hasonló a helyzet, de a Campbell-félében talán kevesebb esélye van nem megszólalni a kislánynak, hiszen a farkas ráugrik. Ebben az esetben azonban az élete nem forog veszélyben, hiszen a farkasnak a muffinokra fáj a foga. A virágszedés esete csak az első mesében fordul elő. A gyermekek különböző válaszokat adtak a Grimm-változatra. 9 gyermek úgy gondolta, hogy *Piroska* nem érezte gonosznak a farkast, vagy szimpatikus volt neki a kedvessége, megnyerő volt: „*Mert, a farkas kedvesen szólt hozzá.*” „*Nem tudta, milyen gonosz volt a farkas.*” „*Azért, mert az járt a fejében, hogy a farkassal barátok lehetnek.*” 11-en, úgy gondolták, hogy a virágok szépsége csábította el *Piroskát*, vagy jobb szórakozásnak tartotta, mint azt, hogy egyből a nagymamához siessen: „*Azért, mert jobb volt virágot szedni*”; „*Azért, mert játszani akart*”; „*Mert, jó ötletnek tartotta a virágot*” stb.. 3-an természetesen leírták, mit nem tett úgy *Piroska*, ahogy az édesanyja kérte tőle, tehát félreértették a kérdést. 4 válaszadó érdektelenséget, értetlenséget vagy figyelmetlenséget feltételezett a kislányról, illetve volt, aki szerint *Piroska* viccnek gondolta a felszólításokat: „*Mert azt hitte, viccel*”. Ennél a válasznál felmerülhetne a kérdés, hogy ki viccel, hiszen a 25. fiú válaszadó, nem jelölt meg alanyt a válaszában. 2-en nem tudtak erre a kérdésre válaszolni. 1 válaszadó szerint a kislány nem tudta,

hogy a farkas lesz ott, talán ez zavarhatta meg és ebben az állapotban válaszolt a farkasnak: „Azért, mert nem gondolta, hogy egy farkas lesz ott”. Tehát a Grimm-mese Piroskája a gyermekek szemében egy naiv kislány, aki könnyedén elcsábul idegeneknek, sőt nem figyel, vagy nem is érdekli a szülők intése. Ha összegezzük a válaszokat, kerekítve a gyermekek 80%-a gondolja ezt így.

A Campbell-féle mese esetében 15 gyermek úgy gondolta, hogy az ijedtség lehetett az oka, hogy a kislány megfélemezett édesanyja szavairól, és szóba elegyedett a farkassal. 2-en úgy gondolták, hogy a gyermek kíváncsisága miatt kezdtek beszélgetni, 3 válaszadó szerint Piroška nem gondolta gonosznak a farkast, illetve nem gondolta, hogy ráugrik. A 23. lány válaszoló ebben az esetben a farkas helyett rókát írt, de ezt vegyük figyelmetlenségnek. 6-an vagy nem tudtak válaszolni, vagy értelmezhetetlen lett a válaszuk. 1 válaszoló szerint a kislány nem figyelt édesanyjára, 2-en tényként írták le, hogy miként nem hallgatott édesanyjára Piroška. 1 válaszoló szerint azért alakult ki a párbeszéd, mert a farkas nem hagyta békén a kislányt. A Campbell-féle mesében a gyerekek jobban meg tudták érteni Piroskát, miért nem úgy cselekedett, ahogy édesanyja kérte tőle. Összesen 20% gondolta úgy, hogy a kislány naiv volt, vagy figyelmetlen volt a szülővel szemben, viszont egy olyan válasz sem érkezett, melyben Piroskát nem érdekelte volna édesanyja intó szava. Az előző mese 80% százalékhöz képest ez a 20% erőteljes csökkenés, ami annak köszönhető, hogy a két szituáció különbözik egymástól, és a gyerekek a fizikai kontaktust, vagyis a farkas biciklire támadását nehezebben elkerülhető helyzetnek tekintették. Az első kérdésre adott válaszok összevetése az 1. ábrán látható.

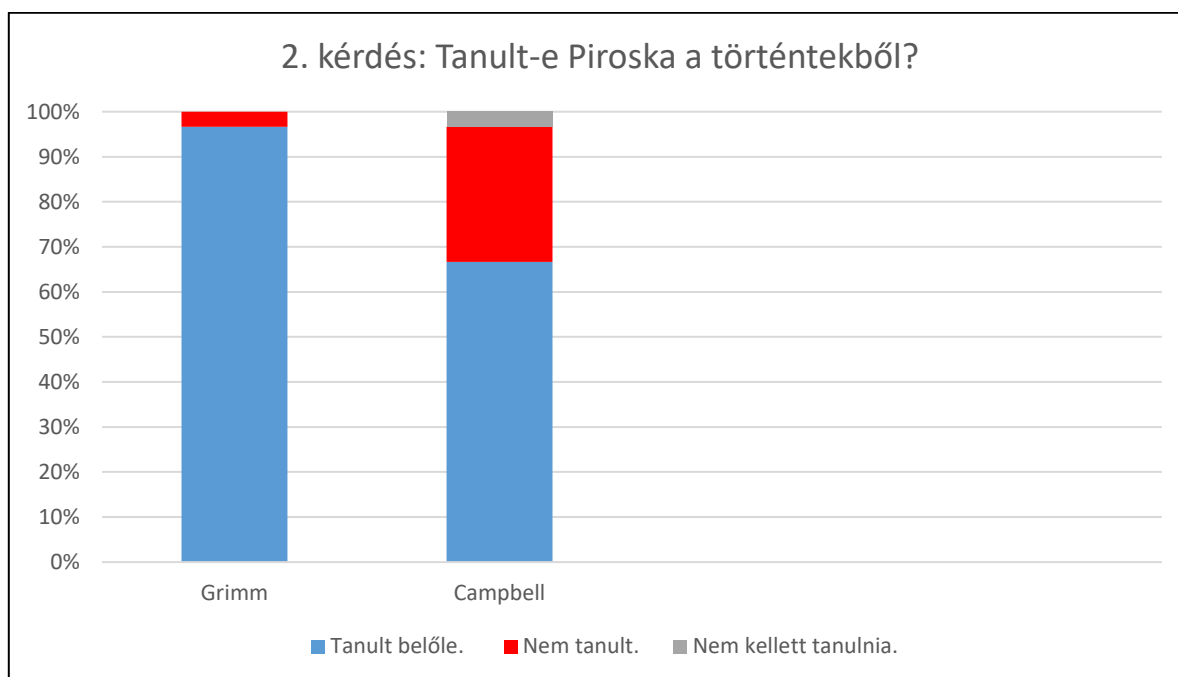


1. ábra. Miért nem hallgatott Piroška az édesanyjára?

3.2. Szerinted tanult a kislány a történetekből?

A Grimm-mese végén Piroska megígéri, hogy soha többé nem tér le az útról, és nem szaladgál be az erdőbe, ha édesanyja ezt megtiltotta. Ígérete alapján és az átélt traumák után az olvasó könnyedén hisz neki. Miután a farkas lenyelte a nagyanyját is és őt is, bár nem halt meg egyikük sem, ahogy mondja, nagyon félelmetes volt az ordas gyomrában. Ezek után elvárás a kislány jellemfejlődése. Ezt a választ a Grimm testvérek meg is adják a folytatásban, ahol a kislány már nem áll le beszélgetni a farkassal, hanem egyből a nagymama házához fut. A Campbell-féle változatban a kislány egyedül azt tanulja meg, hogy ne álljon szóba idegenekkel. Bár a mese végén kiderül, hogy a kislány ételfutárként dolgozik, így nehéz elképzelni, hogy nem áll szóba idegenekkel, hiszen ez hozzátartozik a feladataihoz. Érdekes, hogy annak köszönhetően, hogy Piroska szóba állt a farkassal, az rátalált a nagymamára. Ő azonban mégsem bántotta az ordast, sőt egy éhbérért dolgozó alkalmazott lehetőségét kihasználva elindította a saját muffingyárát. Így azt tapasztalhatjuk, hogy a mese szövege szerint a kislány tanult ugyan a történetekből, ha belegondolunk semmi rosszat nem tapasztalt, még jól is járt ő és a családja is a farkas támadásával, és az idegenekkel való párbeszéddel. A Grimm-mesére adott válaszok esetében 30-ból 29-en (96,66%) úgy gondolták, hogy Piroska tanult a történetekből, a válaszok fel is sorolták mi az, amit tanult: „Azt tanulta, hogy nem beszél idegenekkel”; „Megtanulta, hogy ne hallgasson idegenekre”; „Sosem tér le az útról”; „Azt, hogy hallgatni kell az anyukájára”; „Megtanulta, hogy ne mászkáljon az erdőben”. Egy válaszadó volt, aki úgy gondolta, hogy a kislány nem tanult a történetekből. Mivel további magyarázatot nem írt válaszához, így nehéz pontosan meghatározni, miért is gondolta ezt a 6. sorszámú lány válaszadó. Gondolhatnánk arra, hogy esetleg nem volt számára szimpatikus Piroska karaktere, viszont a későbbi válaszaiból kiderül, hogy Piroska is tetszett neki a meséből. A Campbell-féle változatra feltett kérdésre adott válaszok esetében 20-an gondolták úgy, hogy a kislány tanult a történetekből (66,6%). Itt le is írta egy gyermek, hogy azt tanulta, ne álljon szóba idegenekkel. 9-en úgy gondolták, hogy a kislány nem tanult semmit a történetekből, 1 válaszadó volt, aki talán a legkifejezőbb választ adta a kérdésre, ő ugyanis azt írta, hogy nem kellett tanulnia semmit. Tehát a 14. sorszámú fiú rátapintott arra, hogy a modern verzió hiányzik az a szintű trauma, ami hatással lenne a kislány fejlődésére, és a történet végén egy felnőtt nőt kapnánk egy muffint szállító, biciklizető Piroska helyett. A válaszok aránya igen megváltozott, a 96,66% után 66,6%-ra csökkent azoknak a száma, akik szerint a kislány tanult a történetből (2. ábra). A 30%-os csökkenés az előbb említett finomításnak köszönhető. Mivel az erőszak is kevésbé központi téma Campbellnél, így a gyerekek szinte 100%-os egyetértése is lecsökkent annak a

kérdésnek a kapcsán, hogy a kislány tanult-e a történetekből. Ez a harminc százalék Campbellnél valószínűleg a „nem tanult semmit a történetekből” válasz táborát erősíti. A korábban említett 6. sorszámú lány válaszdó a modern verziónál nem várt módon úgy gondolta, hogy Piroska tanult a történetekből. Tehát a Grimm testvérek szigorú tündérmeséjének erőszakos cselekedeteiből nem tanult a lány, Campbell (nem különösebben ijesztő) farkasának kerékpártámadásából viszont igen. Ha azonban másik oldalról közelítjük meg a kérdést, akkor abban igaza lehet a kislánynak, hogy a bűnbe esett farkasnak való megbocsátás tanulságos eset lehet, de ezzel bővebben a következő kérdésnél fogunk foglalkozni.

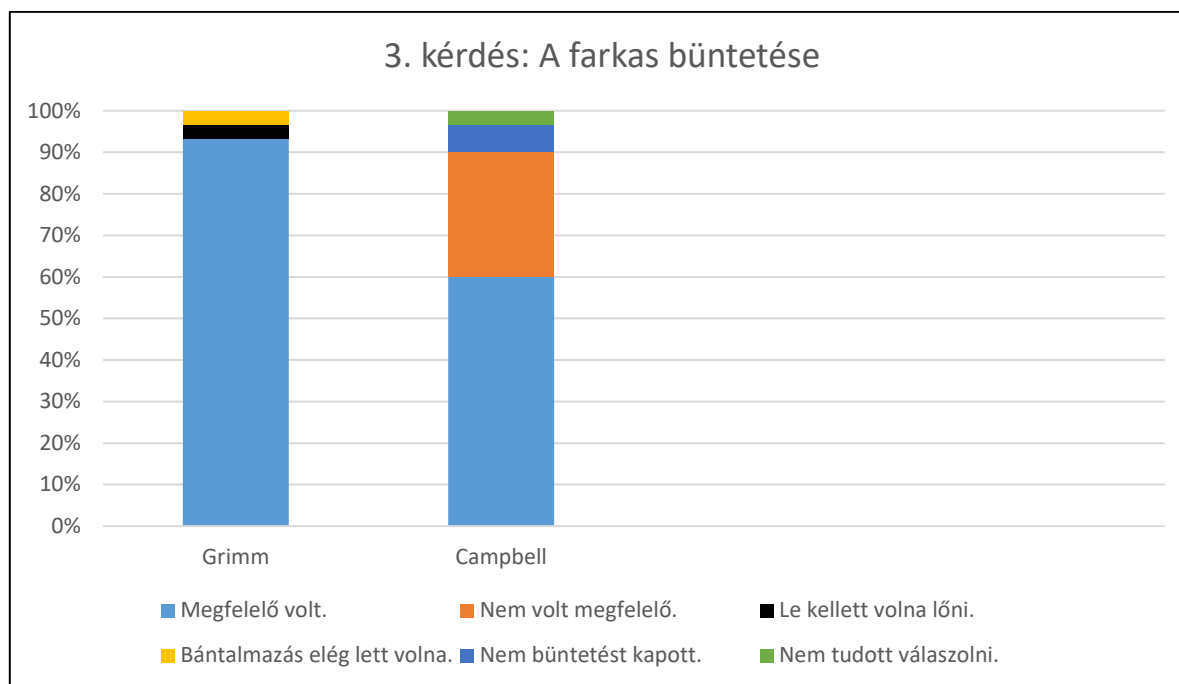


2. ábra. Tanult-e Piroska a történetekből?

3.3. Mit gondolsz, a farkas megfelelő büntetést kapott a tetteért?

„A tündérmese nem mutatja éppenséggel rózsás színben a világot: éppen elég erőszakos cselekedettel találkozhatunk benne, beleértve azt is, amely a két nőt megmenti, a farkast pedig elpusztítja: azaz amikor felvágják a farkas hasát, és köveket varrnak bele” (Bettelheim, 2011, p. 186). A Grimm testvérek meséjében az ordas büntetése halál, meglakol orális mohósága miatt. Történhetne ez úgy is, hogy megmentik a nőket, aztán agyonlövik a még alvó farkast, de Piroska ötlete nyomán megtöltik az ordas gyomrát kövekkel. A mai kor gondolkodását mutatja be ehhez képest Campbell: a támadó farkas munkát kap, és napi szinten hozzájut a vágyott csemegéhez, amit addig ellopni készült. Természetesen itt szó sincs arról, hogy megenné a nagymamát és Piroskát, így érthető a büntetés mértékének csökkenése. Emellett a farkas a

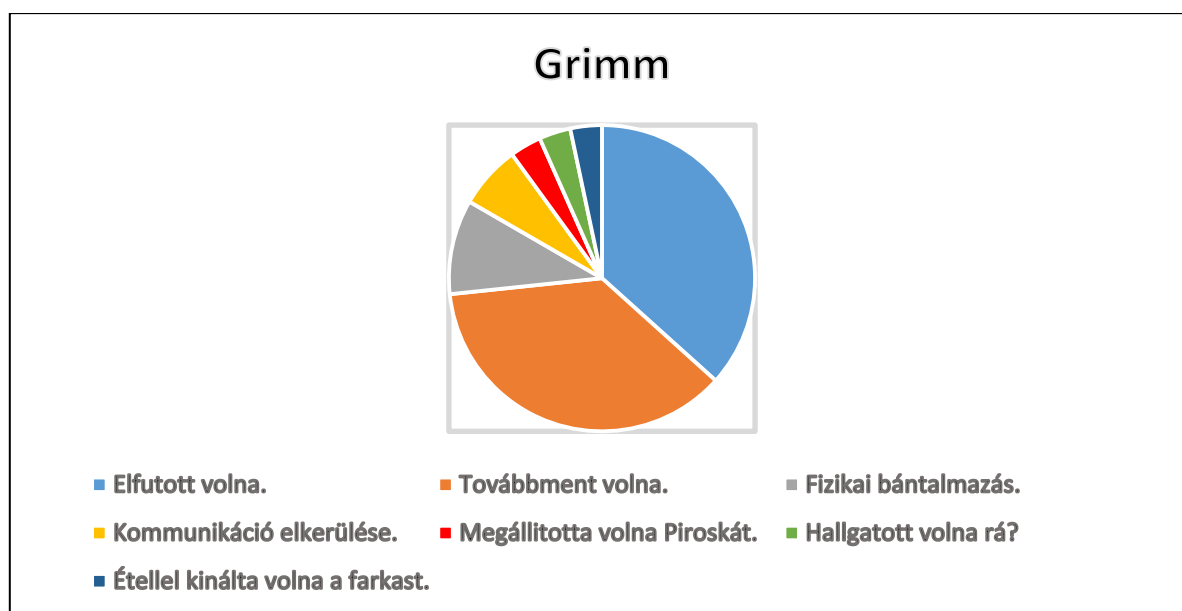
modern verzióban nem egy tipikus tündérmese farkasa, ahogy a nagymama sem. Könnyedén felkapja a farkast, így akár rókának is gondolhatnánk a gonosztevőnket, ha a realitás talaján próbálnánk megközelíteni az esetet. Tehát két teljesen különböző jellemű farkas büntetésének megítélését bíztuk a gyermekekre, aminek eredményeit a 3. ábrán láthatjuk. A Grimm testvérek ordasát 28-an úgy ítélték meg, hogy megérdemelte büntetését. 1 válaszadó szerint le kellett volna lőni a farkast. Itt felmerülhet a kérdés, hogy az 5. sorszámú fiú vajon a has felvágása előtt vagy után lőtte volna le a farkast. Mivel egy későbbi kérdés során leírja, hogy tetszett neki, hogy felvágták a farkas hasát, így arra a következtetésre juthatunk, hogy a nők megmentése után tette volna ezt. 1 válaszadó úgy gondolta, elegendő lett volna a farkasnak egy kiadós verés is. Az előző bekezdésben már említett 6. lány válaszolt így a kérdésre. Korábban úgy gondolta, hogy Piroska nem tanult Grimmék farkasának támadásából, így a farkasnak sem szánt halálos büntetést. A Campbell-változatra adott kérdések esetében 8 válaszadó gondolta úgy, hogy a farkas megfelelő büntetést kapott, 9-en érezték úgy, hogy a farkas nem megfelelő büntetést kapott. Nyilván ebben az esetben gondolhattak enyhébb vagy súlyosabb ítéletre is, de a válaszok tömörségéből ezt nem lehetett megállapítani. 2-en úgy vélték, hogy a farkas nem is büntetést kapott a nagymamáéktól, inkább nagyon is jól járt. 1 gyermek nem tudott válaszolni erre a kérdésre. 33,33%-kal csökkent tehát ebben az esetben azoknak a száma, akik szerint a farkas megérdemelte a büntetését az eredeti meséhez képest. Az ellentábor ebben az esetben 36,66%-ra duzzadt, mely valós képet fest a két mese közötti különbségről. A 7. lány szerint a farkas nagyon jól járt. Ha belegondolunk, a farkasnak tényleg sokkal jobban végződött a mese az elődjéhez képest. Nyilván Campbell farkasa nem is volt olyan gonosz és ravasz, egy igazi rosszfiút megtestesítő ragadozó, akit ki kell iktatni, hogy békében élhessen Piroska és környezete. Az előző farkast a vadász régóta üldözte, ennek köszönhető az is, hogy majdnem engedett ösztöneinek, melyek szerint egyből kivégezte volna az állatot. Az új farkas nem számít úgymond veszélyes bűnözőnek, nem üldözi a vadász, de a rendőrség sem, és egy fizikai munkához szokott nagymama is könnyedén elbánik vele. Nem kapja be sem Piroskát, sem a nagyit, csak muffint akar lopni, amit a történet végén meg is kap tetszőleges mennyiségben, igaz meg kell érte dolgoznia. Az előző farkas két nőt is felfal, és a végén halállal lakol. A gyermekek nagy része a Campbell-mesében úgy ítélte meg, hogy megfelelő büntetést kapott a farkas. Kisebb bűn, kisebb büntetés, könnyebb megbocsátás.



3. ábra. A farkas büntetése

3.4. *Te mit tettél volna Piroska helyében, mikor megállította a farkas?*

Ez a kérdés volt az, melyben megtapasztalhattuk, mennyire engedik szabadon a fantáziájukat a gyermekek, mennyire képzelik magukat a piros csuklyás kislány helyébe. Nagy lehetőség ez minden gyermek számára, hiszen ez az a pont a történetben, ahol egy ellentétes lépés hatására talán ma el sem mesélhetnénk a történetet, hiszen teljesen máshogy végződne. Ki futna el? Ki sétálna el válasz nélkül? Ki mondana rossz címet, hogy a farkas más irányba induljon, nehogy rátaláljon a nagymamára? Piroska lelki fejlődése nem ment volna végbe a farkas nélkül, és mi sem tanulnánk a meséből, ha a kislány egyből tudná, mit kell tennie, és szó nélkül otthagyja a farkast, a nagymamánál nagyot köszön, majd a nagymama egyből jobban lesz a neki hozott elemózsiától. Campbell története során a kislány nagyobb kényszerhelyzetbe kerül, hiszen a farkas ráugrik a biciklijére, és ahogy a gyerekek nagy része gondolta, zavarában beszél a farkassal. Viszont még ebben a mesében is lehetett volna ravaszabb a kislány, bár a történet a nagymama felfutó vállalkozását így negatív irányba billenthette volna, avagy létre sem jött volna a muffingyár. Tehát mindkét történet során a kislánynak és a farkasnak találkoznia kellett, és Piroskának naivan hinnie kellett abban, hogy a farkas kedves, és csak udvarias társalgásra vágyik vele. A konfliktus és a különböző traumák elengedhetetlenek a fejlődés és a boldog végkifejlet szempontjából. A Grimm-történettel kapcsolatban született válaszokat a 4. ábra foglalja össze.

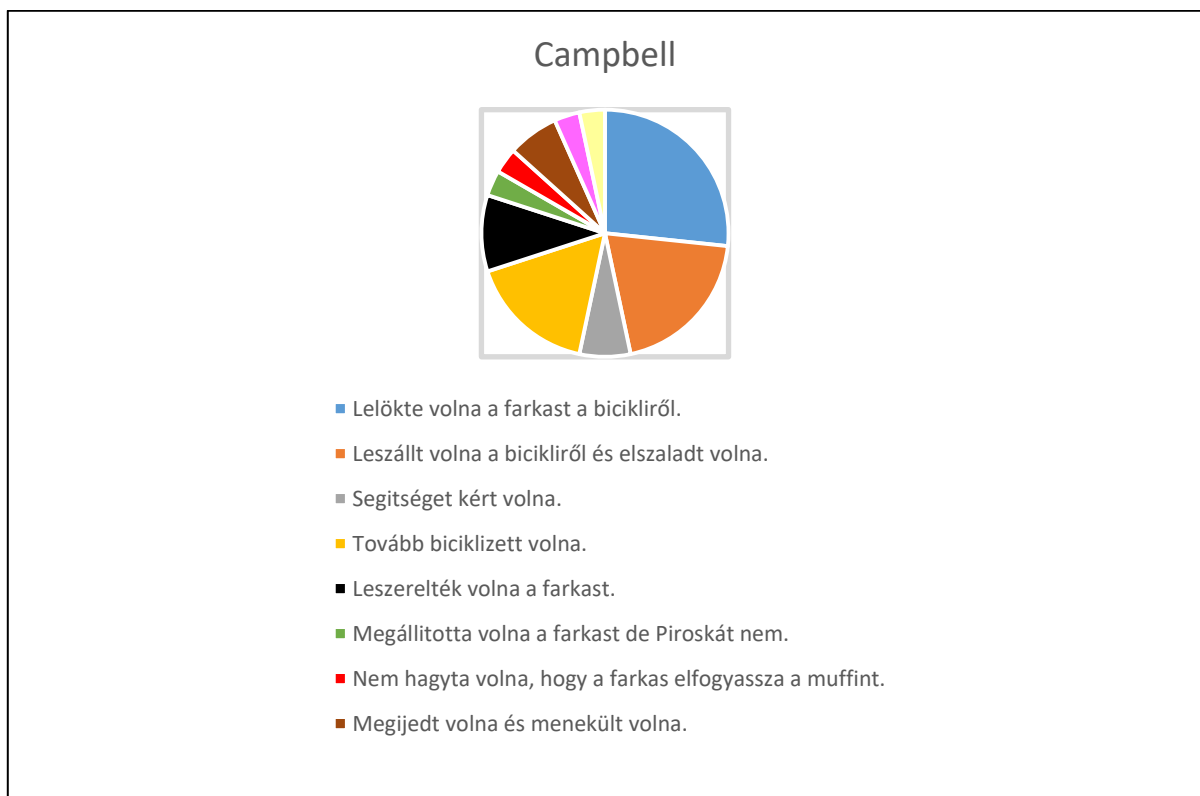


4. ábra. Te mit tettél volna Piroska helyében mikor megállította a farkas? (Válaszok a Grimm-mesére feltett kérdésre)

11-en gondolták úgy, hogy elfutottak volna a farkassal való találkozáskor, és ugyanennyi továbbment volna. 3 válaszadó úgy gondolta, hogy fizikai bántalmazással viszonzta volna a farkas udvarias közeledését. Érdekes, hogy a három válaszadóból 1 lány volt. A megfogalmazás érdekes, míg a fiúk: „Megverném.” *Megütöm és kigáncsolom*” válaszokat írtak, addig a lány egy fokkal kevésbé öntelt módon ezt: „Bunyóra hívom”. A fiúk magabiztosan állítják, hogy ők kerekednének felül a farkassal szemben, mint minden rendes tündérmesében szereplő királyfi, aki legyőzi a gonoszt, és következik a boldog végkifejlet. Ketten nem hallgattak volna rá, vagy nem szóltak volna hozzá. 1 válaszadó magát úgy helyezte el a történetben, hogy Piroska is ott van mellette. Megállította volna a kislányt, mielőtt a végzetes hibát elköveti. 1 válaszadó ezt a választ írta: „hallgattam volna rá”, amiből nem derül ki, hogy kire. A legötletesebb válasszal a 14. fiú válaszadó állt elő, aki egy kalácsot adott volna az ordas szájába. Önzetlen cselekedet, mely egy jóval érettebb Piroskára vallana. A farkas megetetésével a kislány biztonságban eljuthatott volna a nagymamához, hiszen a ragadozó étvágya csökkent volna, élelemszerzéssel kapcsolatos terveit elhalasztotta volna. Az önzetlen cselekedettel akár még hosszú távon is biztonságban élhettek volna együtt a főszereplők.

A modernizált világ alakította Campbell farkasát is ragadozóból süteményt csenő tolvajjá. Az ezzel a mesével kapcsolatos ötleteket az 5. ábra foglalja össze. A Campbell történet kapcsán 8 gyermek úgy gondolta, hogy lelökte volna a farkast a bicikliről, 6-an leszálltak volna a bicikliről, és elszaladtak volna. Ketten segítséget hívtak volna, 5-en tovább bicikliztek volna, 3-an megtámadták volna. Ez a hármas most csak fiúkból állt. 5. fiú: „megdobálom kővel”. 17.

fiú: „megrúgtam volna”. 25. fiú: „lealtatóztam volna”. Az 5. és a 17. fiú ebben az esetben is fizikai bántalmazásban részesítette volna a farkast. 1 válaszadó, vagyis a 10. lány újra Piroskával együtt jelent volna meg a történetben, aki megállította volna a farkast, viszont a kislányt már nem. Itt a 10. lány valószínűleg arra gondolt, hogy feltartóztatja a farkast, ne érjen Piroska közelébe. 1 válaszadó nem hagyta volna, hogy a farkas megegye az éppen szállított muffint. 2-en megijedtek és menekültek volna, de az nem derül ki, hogy mivel és hogyan léptek volna meg a farkas elől. 1 válaszadó nem beszélt volna vele, 1 pedig megfordult volna, és hazatekert volna az otthon biztonságába.



**5. ábra. Te mit tettél volna Piroška helyében, amikor megállította a farkas?
(Válaszok a Campbell mesére feltett kérdésre)**

A Grimm-meséhez képest 16,66%-kal csökkent azoknak az aránya, akik elszaladtak volna. Ennek oka a közel sem olyan félelmetes farkas, a százalékok egy része abba a 26,66%-ba került át, akik lerúgták volna a bicikliről a támadójukat. A tényleges fizikai bántalmazás aránya nem változott, ebből két személy ugyanaz maradt, mint a Grimm testvérek történeténél, viszont mindhárman fiúk voltak. A fiúk véleménye nem változott a farkassal kapcsolatban, viszont a lány már nem érezte olyan szintű veszélynek kitéve magát, vagyis Piroskát, hogy összetűzésbe keveredjen vele. Érdekes, hogy Campbell történetében a 14. fiú már nem adott volna ételt a

farkasnak, csak egy lökéssel földre taszította volna, és továbbhajtott volna. Az a farkas, amelyik hústra vágott, kalácsot kapott volna, amelyik süteményre vágott, csak egy rúgást vagy lökést.

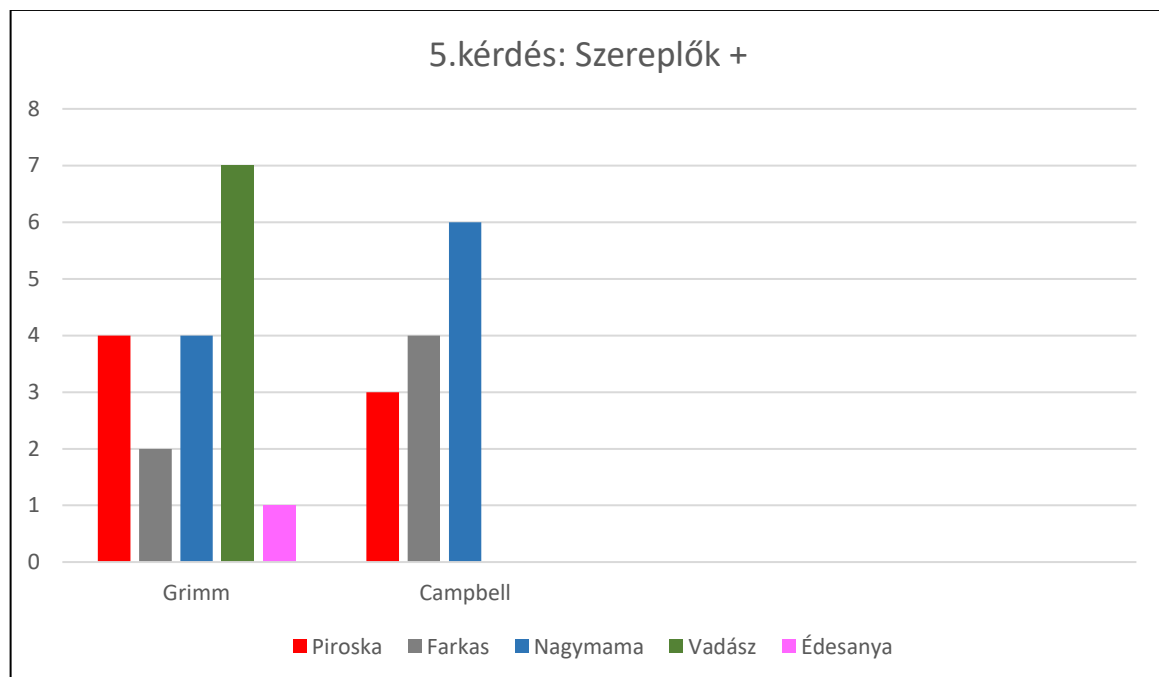
3.5. Sorold fel, mi tetszett a mesében!

A gyerekek ebben az esetben bármit leírhattak, ami tetszett nekik: szereplőket, történeteket, tárgyakat stb. Egy ember több mindent írhatott, többen éltek is ezzel a lehetőséggel. Kíváncsiak voltunk, hogy a szereplők megítélése hogyan változik majd a két mese között. Vajon aki a legszimpatikusabb volt az első mesében, tartja-e majd a pozícióját? A cselekmény melyik része kapja majd a legtöbb negatív szavazatot? Kádár Annamária kutatásai azzal kapcsolatban, hogy a kisiskolás gyermekek melyik meseszereplővel képesek azonosulni a legjobban, és kik a legelutasítottabb szereplők, a következőket tárják elénk:

„A választott mesehősök esetében az azonosulási kategóriában a legnagyobb népszerűségnek Hófehérke és Hamupipőke örvend, őket követi Csipike, valamint a király, királyfi, Micimackó, Vuk, tündér, oroszlán, Piroska. Az elutasított mesehősök között az élen a boszorkány jár, őt követi a sárkány, Csipike, a farkas, Piroska, az oroszlán és az egér” (Kádár, 2013, p. 144).

Piroska, Csipike, és az oroszlán kerültek bele mindkét kategóriába. Mindegyikőjükben van valami, ami vonzó, és valami, amivé nem válnának a gyerekek. Csipike gonosz volt, uralkodni akart az erdő lakóin, majd megváltozott és szerethetővé vált. Az oroszlán hatalmas, erős, vonzó teremtmény, de mivel ragadozó, ezért elpusztítja a többi állatot is, ami félelmetessé teszi. Piroska pedig szép, csinos, piros ruháskát hord, mindenki szereti, de nagyon naiv, és megeszi a farkas. A farkas csak a negatív kategóriába került bele Kádár Annamária kutatásai alapján. A kigyűjtött válaszok alapján elkülönítettük a szereplőket, a helyszíneket és az eseményeket. A szereplők esetében a legtöbb szavazatot a Vadász kapta, a szimpatikus megmentő, aki az apaszerep képviselője. Holtversenyben szerepeltek a második helyen 4–4 szavazattal Piroska és a nagymama, a vadász által megmentett személyek. A harmadik helyen a farkas szerepel 2 szavazattal, tehát ebben a felmérésben volt, akinek a farkas is szimpatikus volt. A történet legkevesebbet említett szereplője, az édesanya is kapott egy szavazatot, így a negyedik, vagyis az utolsó helyre került, más szereplő nem lévén. A helyszínek esetében kettőt említettek a gyerekek: 2 szavazatot kapott a virágos rét, és egyet a nagymama kunyhója. A nagymama lakóhelye egy fantáziánkban kellemes, takaros kis épület, mégis a történetben negatív események színhelye, ez okozhatta a kevés szavazatot. Az eseményeknél a legtöbb említést a

farkas elpusztítása kapta, illetve annak megbüntetése (felvágás, telepakolás, ölés, nyúzás), ezt összesen 11-en írták. A gonosz elpusztításához szorosan kötődő megmentés van a második helyen, bár csak 3-an írták ezt válaszul. Egy szavazatot kapott a *Piroska és a farkas* híres kérdéssorából a „Nagymama, miért olyan nagy a füled?”. Ezek azok a mondatok, melyekről elsősre a piros csuklyás kislány meséje jut eszünkbe. Ugyanúgy 1 szavazatot kapott a nagymama gyógyulása, ami a 20-as fiú számára volt a legszimpatikusabb történet. A Campbell-történet ugyanezen kérdésénél is bizonyította a fiú empátiájának fejlettségét válaszával. 3 tanuló nem emelt ki semmit véleménynyilvánításában. És melyek voltak a gyermekek számára legszimpatikusabb elemek? A szereplők közül a legtöbb szavazatot a nagymama kapta (6), sokaknak tetszett a férfias, határozott és erős nagymama alakja. Kettővel több szavazatot kapott, mint a Grimm-verzióban. A második helyen Piroska áll, 3 szavazatot kapott, ami viszont eggyel kevesebb. A kislány ebben a történetben kevesebbet is szerepel, és az a kevés cselekmény, amiben részt vesz, nem vonzó a gyermekek számára azonosulás szempontjából. 1 szavazatot a farkas is kapott, viszont 3 szavazat érkezett a segítő farkasra, aki összesítve itt szimpatikusabb szereplő, mint Piroska. Nem sajnálják Piroskát, mivel semmi baja nem történik. Aki itt bajba kerül, az a farkas, akit olyan könnyedén elkapnak, mint a Grimm-mesében Piroskát, ez a párhuzam cserélheti fel a szimpatizálás arányait a szereplőknél. A 6. ábrán láthatóak a szereplőkre érkezett pozitív válaszok.

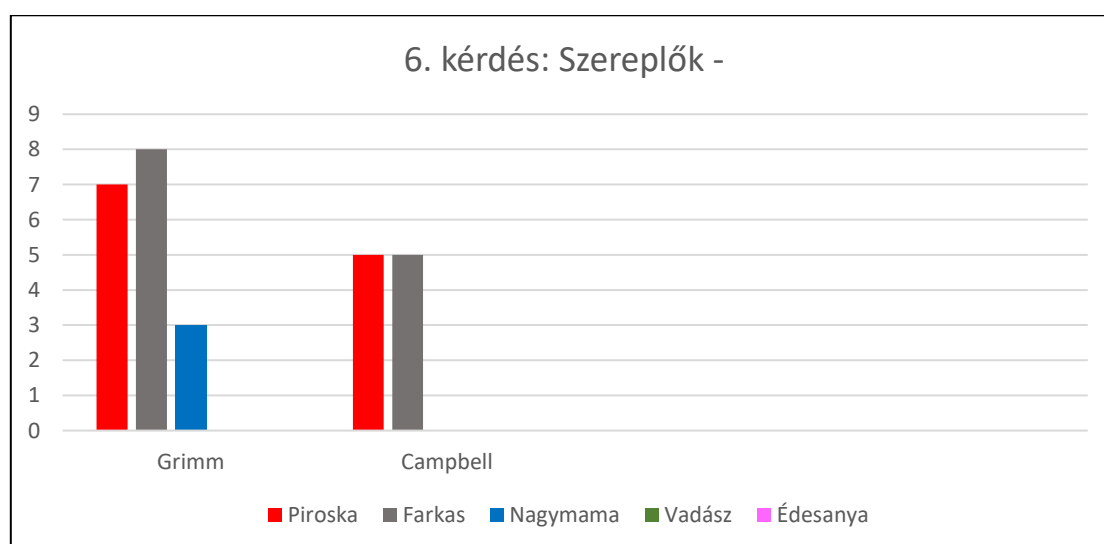


6. ábra. A szereplők pozitív értékelése

A kedvenc helyszín a muffingyár lett, hiszen már maga a gyár gondolata is étvágygerjesztő, mind felnőtteknek, mind gyermeknek. Ez 2 szavazatot kapott, míg 1 gyermek voksolt a mezőre. A cselekmény szempontjából itt emelném ki a 20. fiú újabb választát, neki ugyanis az tetszett, hogy senkinek nem esett baja. Mindkét mesében a pozitív cselekményeket emelte ki. Különböző tárgyak is megjelentek a kedvencek között az új verzióban, a legtöbb szavazatot itt a muffin kapta (9). A történet második nagy kedvence a traktor lett, ami 8 szavazatot szedett össze, ebből egy szavazat származott lánytól. A bor helyett Piroska limonádét vitt a nagymamának, ez 2 gyermeknek tetszett. A Grimm-mesénél sem az ital, sem az étel nem került a listára; az író jó választott: a muffinnal és a limonádéval könnyebben felkeltette a gyerekek érdeklődését. 5 szavazó volt, aki nem tudott választani, minden tetszett neki a mesében.

3.6. Sorod fel, mi nem tetszett a mesében!

Ehhez a kérdéshez is írhattak szereplőket, helyszíneket, cselekményt vagy tárgyakat. A Grimm-mese esetében szereplőként a legtöbb negatív szavazatot a farkas kapta (8), de mögötte egyetlen szavazattal maradt csak le Piroska (7). Őket a nagymama követi 3 említéssel. A pozitív szavazáshoz képest a három főszereplőre sokkal többen voksoltak negatívan. A vadász a farkas megölése miatt kapott egyetlen negatív szavazatot, ez a válasz a 15. lánytól származott, aki a 3-as számú kérdésnél egyetértett a farkas büntetésével. Ezt az ambivalens esetet annak is betudhatjuk, hogy időközben meggondolta magát, vagy megsajnálta a farkast. A 7. ábrán található diagramon a szereplőkre érkezett negatív szavazatokat láthatjuk.



7. ábra. A szereplők negatív értékelése

A negatív események esetében két szavazat érkezett arra, hogy követ raktak a farkas hasába. A 20. és a 25. fiúnak nem tetszett ez a megoldás, a 3. kérdésnél azonban mégis egyetértettek a farkas büntetésével. Ugyanaz a helyzet állhat fenn náluk is, mint a 15. lánynál. Két gyermeknek nem tetszett, hogy a farkas megállította Piroskát. A legtöbb negatív szavazatot a nagymama és Piroska elfogyasztása kapta, 5-en szavaztak így, vagyis a gyermekekben a legtöbb ellenérzést a történet legdrámaibb eseménye váltotta ki. Az előző kérdésnél a helyszínek közül egy szavazatot kapott a nagymama kunyhója, ugyanígy itt is. A gyilkosságok helyszínéül szolgáló házikó rossz érzést kelthetett az egy szavazatot leadó gyermekben, azért kerülhetett be ebbe a kategóriába is.

Lássuk a Campbell-mesére adott válaszokat! Erre a kérdésre 11-en vagy nem szavaztak, vagy azt jelezték, hogy minden tetszett benne, 1 szavazó pedig véletlenül ugyanazt a választ adta erre a kérdésre is, mint az ötödikre. Ebben a történetben Piroska 5 gyermeknek nem tetszett. Itt is több negatív szavazatot kapott a kislány, mint pozitívat. A farkas is 5 embernek nem tetszett. Mind a két szereplő kevesebb negatív említést kapott, mint a Grimm-variációban, a modern verzió új elemei elvonták a figyelmet a szereplőkről. A nagymama nem kapott negatív szavazatot, egyedül az a cselekedete, mely során el akarta taposni a farkast (1). Két gyermeknek nem tetszett, hogy a farkas felugrott a biciklire, ugyanannyi válaszdót zavart a Grimm-mesében is, hogy a farkas megállította Piroskát. Tehát ez a radikálisabb támadás nem zavarta annyival jobban a gyerekeket, hogy ezt megemlítsék ennél a lehetőségnél. Ehhez képest sokkal nagyobb zavaró tényező volt a gyermekek számára Piroska biciklije, 4 szavazat érkezett rá. A gyermekek a farkas támadásához kötötték a biciklit, ezért alakult ki bennük rossz emlékképként. A történetben szereplő másik közlekedési eszköz, a traktor is kapott egy negatív szavazatot a 21. lánytól, amit köthetünk ahhoz, hogy a gyermekeknél és a felnőtteknél is a traktor egy férfias jármű. Alapvetően a nagymama járművének örültek a gyermekek, tanúskodik erről a 8 pozitív szavazat.

3.7. Jelöld a hőmérőn, mennyire tetszett a mese! (Minél melegebbnek rajzolod, annál jobban tetszett.)

Ennél a feladnál a gyerekek egy hőmérőn jelölhették, mennyire nyerte el tetszésüket a két mese. A hőmérő skálája plusz 40 és mínusz 40 fokig terjedt. A válaszok összesítése után az eredmény a következő volt: 12 válaszdó, akiknek ugyanannyira tetszett mindkét mese, a maximális 40 fokkal fejezte ki tetszését. Más pontszámokkal senki nem adott ugyanolyan minősítést mindkét mesének. A 12 gyermekből 9 lány és 3 fiú volt. 4 válaszdónak tetszett jobban Campbell

meséje, ebben az esetben a nemek aránya 3 fiú és egy lány volt, 14-en pedig úgy szavaztak, hogy a Grimm testvérek *Piroska és farkasa* tetszett jobban nekik. Ebben az esetben 6 lány és 8 fiú gondolkodott így. Egyértelmű tehát, hogy azoknak, akik mindkét mesét maximálisan jónak találták, az átlaguk 40 fok lett mindkét hőmérőnél. A Grimm-mesénél azoknak az átlaga, akiknek jobban tetszett a Campbell-mese, 11,25 fok volt. Azoknak, akiknek a testvérek variációja volt szimpatikusabb: 24,28 fok. Mind a 30 válaszolót figyelembe véve az átlag 28,83 fok lett. A Campbell-mese hőmérőjét figyelembe véve, akik a modern verziót szerették meg, az átlag: 28,75 fok. Azok a válaszadók, akik a Grimm-mesét jobban kedvelték, 0 fokos átlagot hoztak létre válaszaikkal. Mind a harminc szavazatot figyelembe véve 20,16 fokos átlagot kaptunk. Figyelembe véve az átlagokat, a hőmérős felmérés alapján azt állíthatjuk, hogy akik a modern adaptációt részesítik előnyben, azok nem zárkoznak el a Grimm testvérek alapművétől sem. Fordított esetben viszont sokkal szigorúbb hőmérséklet értékeket adtak a gyermekek. Tehát akik a Grimm-mesét szeretik jobban, azoknak nagyon nem tetszett Campbell története. A két hőmérő általános átlaga 4,12-vel különbözik egymástól a Grimm-történet javára. A 7. kérdés válaszait összegezve tehát a legismertebb *Piroska és a farkas* verzió jobban tetszik a gyermekeknek a választott modern adaptációnál.

4. Összegzés

A felmérés alaphipotézise az volt, hogy a gyermekeknek jobban fog tetszeni a *Piroska és a farkas* modern adaptációja. Az előzetes felmérések is erre utaltak, és a modern adaptációk nagy mennyiségű gyártása is azt feltételezi, hogy van célközönsége ezeknek a felújított, átalakított, sok esetben lebutított meséknek. A gyermekek akarva-akaratlanul is ezeket a könyveket kapják kézbe, kevés szöveg, nagy és színes képek, vagy mozgóképes verzióban találkoznak csak a történettel. „A legtöbb gyerek a meséket leggyakrabban a televízióban vagy DVD-lemezen nézi meg. A legnagyobb hátránya ennek az, hogy a képi elemeket készen kapja, nem szükséges, hogy a fantáziáját megmozgassa” (Kőpataki, 2008). Ma már, 9 évvel Kőpataki Krisztina felmérése után a DVD-lemezek szerepét átvette a számítógép, amely nem megfelelő odafigyelés mellett sokkal károsabb lehet, hiszen a gyermek, ha egyedül marad, olyan meséket is nézhet, melyek szülői magyarázat nélkül rossz emlékekkel rögzülhetnek. Petrolay Margit *Gondolatok a gyermekirodalomról* című könyvében így vélekedett: „az »új mese« napjainkban még az útkeresés stádiumában van, arculata idáig még nem alakult ki” (Petrolay, 1977, p. 49). 1977-ből származik ez a mondat. Az „új mese” – legalábbis a modern adaptációk ideje – eljött, kialakultak a klisék, és bőven lehet válogatni belőlük. Valószínűleg Petrolay Margit nem ezekre

az új mesékre gondolt. Az általunk felmért gyermekek esetében viszont mégsem a várt eredmény alakult ki. Somogy megye megyeszékhelyének legnagyobb létszámú iskolájában és Baranya parányi falusi, egyházi iskolájában a második osztályosoknál a többség úgy döntött, hogy a Grimm testvérek *Piroska és a farkasa* jobb, mint Lisa Campbell Ernst modern adaptációja. Itt csak harminc gyermekről van szó, és nem lehet általánosságban sem beszélni, ritka eredmény ez a mai világban. A másik mese meghallgatása és a kérdőívek kitöltése után kiderült, hogy a régi a jobb ennek a csoportnak az ízlése szerint. Mi is volt az oka, hogy mind a kézfeltartásos és a hőmérős szavazás alapján is a Grimm testvérek meséje nyert? Nézzük végig a kérdéseket! Az első kérdés válaszai alapján azt tudtuk meg, hogy a Grimm-mesében *Piroska* a virágok szépsége miatt csábult el, míg Campbellnél az ijedtség adott erre okot. A gyerekek jobban el tudták képzelni a jelenetet úgy, hogy valaki kedvesen udvariasan megszólít, tanácsot ad, hogyan szerezzünk örömet a szeretteinknek, mint hogy valaki ránk veti magát, és kérdezősködni kezd. Ahogy azt már korábban jeleztük, a két farkas nagyon különbözik egymástól, bár az egyik a tipikus ragadozó a vadállat kategóriában, mégis ő az, aki képes udvariasan, nyájasan megszólítani a kislányt. A kislány mindkét esetben elköveti ugyanazt a hibát, így az ő személye nem sokat változtat a történet értékelésén ebben a kérdésben. A második kérdés alapján megtudtuk, hogy a Grimm-mesében szinte száz százalék szerint tanult a történetből *Piroska*, ennek az aránya a modern változatnál jelentősen csökkent, sőt valaki azt is felvetette, hogy nem is volt miből tanulnia. Tehát a gyerekek itt is megéreztek, hogy nincs komoly tanulság, hiába említik meg a történet végén, mit tanult *Piroska*. A harmadik kérdés arra vonatkozott, hogy megfelelő büntetést kapott-e a farkas. A farkas büntetésével majdnem száz százalékig egyetértettek a gyerekek a Grimm-mesében, ez a második esetben jócskán csökkent, de még így is a többség elégedett volt. Campbellnél viszont az is felmerült, hogy egyáltalán nem büntetés volt, amit a farkas kapott, inkább nagyon jól járt azzal, hogy befogták dolgozni, hiszen annyit ehetett a kedvencéből, amennyit akart. A negyedik kérdésnél sok ötletet kaptunk arra, hogy a gyerekek hogyan alakítanák át a történetet a legfontosabb pontjánál, vagyis amikor szembetalálkoznak a gonosszal. A gyerekek kreativitását mutatja, hogy a „*nem álltam volna szóba vele*” és az „*elfutottam volna*” válaszokon kívül még sok érdekes válasz született. Lehet, hogy újabb modern adaptációk szerzőivel állunk szemben. Az ötödik kérdésnél megtudhattuk, hogy a megmentő férfiszerep a gyermekek kedvence, aki a Grimm-mesében a vadász, Campbellnél pedig a farmer nagymama helyettesíti. Itt észleltük, hogy a Campbell-mese a nem kiemelkedő szereplőit a tárgyakkal pótolja, így lehetett, hogy míg a Grimm-mesében semmilyen tárgyat nem említettek meg, a modern adaptációban már 9-en szavaztak a

muffinra, 8-an a traktorra és ketten a limonádéra. A hatodik kérdés válaszai megerősítés arra, hogy a megmentő férfiszerep a gyermekeknek nagyon fontos, így lehet, hogy míg a nagymama kapott negatív szavazatot a Grimm-mesében, az újban már nem. A két címszereplőre is kevesebb leértékelő szavazat érkezett, de ennek oka, hogy Campbell meséjében a környezet elvonja a figyelmet a szereplőkről. A hetedik kérdés pedig végképp megerősített bennünket abban, hogy az ismertebb *Piroska és a farkas* kedvelik jobban a felmérésben részt vett gyermekek. Tanúskodik erről, hogy 4 válaszadónak tetszett jobban a Campbell-mese, 12-nek ugyanannyira tetszett, és 14-en szavaztak úgy, hogy a Grimm-történet volt számukra szimpatikusabb. A szavazatok, vagyis a „hőmérséklet” átlaga pedig: Grimm: 24,28; Campbell: 20,16. Tehát minden egyes kérdés esetében, melyben a gyermekek a tetszésüket nyilváníthatták ki, a Grimm-történet nyert. A hipotézisünk tehát nem igazolódott ebben az esetben. Olyan gyermekekkel sikerült találkozunk, akiknek otthon talán többször olvasnak fel az átlagnál. Mindannyian ismerték a régi mesét, és csak reménykedünk abban, hogy igaz ez a többi híres Grimm-történetre is. Hiszen a régi ismerete nélkül talán nem is tudjuk megfelelően értékelni az újat. Jöjjenek az új mesék, de legyenek igényesek, ne arra törekedjenek, hogy teljesen kifordítsák a történetet. „*A jó mesék nem életkorhoz kötöttek. Épp attól jók, hogy minden életkorban más-más jelentésük válik nyilvánvalóvá*” (Boldizsár, 2004, p. 18). Olvassunk a gyermekeinknek jó könyveket, válogassunk, hiszen ma már megtehetjük!

BIBLIOGRÁFIA

- Bettelheim, B. (2011). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina
- Boldizsár, I. (2009). *Mesék életről, halálról és újjászületésről*. Budapest: Magvető Könyvkiadó
- Boldizsár, I. (2004). *Meseapoétika: Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Boldizsár, I. (1997). *Varázslás és fogókúrá: Mesék, mesemondók, motívumok*. Budapest: Kijárat Kiadó
- Campbell Ernst, L. (2005). *Little Red Riding Hood: A Newfangled Prairie Tale*. New York: Aladdin Paperback
- Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó

- Kopházi-Molnár, E. (2016). Olvassunk mesét... de melyiket? avagy rövid barangolás a modern meseátiratok útvesztőjében In: Kolosai Nedda, M Pintér Tibor (Ed.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, 2016. pp. 198-211. [online] http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura_ebook.pdf .04.25.]
- Kópataki, K. (2008). *A gyermek és mese kapcsolata: Felmérés 8-11 éves nagykőrösi diákok körében*. Debrecen, Szakdolgozat In: DEA [online] Debrecen [2008] [2016.04.24.] >URL https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/66654/Kopataki_Krisztina_2008.pdf?sequence=1
- Lang, A. (1891). *The Blue Fairy Book*. London: Longmans, Green and Company
- Múlt kor: Több ezer évnyi erőszakról szól a Piroska és a farkas. In: Múlt kor honlapja [online] http://multkor.hu/20090911_tobb_ezer_evnyi_eroszakrol_szol_a_piroska_es_a_farkas [2016.03.13.]
- Petrolay, M. (1977). *Gondolatok a gyermekirodalomról*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Pirosbúbocska. In: Grimm, Jacob és Wilhelm (1989), *Örök mesék*, Budapest: Magvető Könyvkiadó pp. 121–125.
- Tehrani, J. J. (2013). *The Phylogeny of Little Red Riding Hood* [online] <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0078871> [2016.04.24.]

KOPHÁZI-MOLNÁR, ERZSÉBET – TARAI, ZOLTÁN

THE CASE OF LITTLE RED RIDING HOOD AND THE/MEGA WOLF WITH GRANNY

Nowadays fairy tales are in abundance. Besides the classical stories we can find more and more modernized versions on the shelves of bookshops and on the internet as well. Usually it is the parents, the relatives and the teachers who try to find the books they consider to be the most suitable ones for the kids, which is not an easy task looking at the choice. As the number of modernized stories is increasing, we presupposed that it was (partly) because the children thought that they were closer to them and to the reality of everyday life. Therefore we had a concept that the children preferred them to the classical stories. We approached the question from the point of the view of the children. The present study is based on a survey conducted among thirty children in the second class in which we were curious to see how they received a classical story (namely Little Red Riding Hood) and its version of today. Analysing their answers we will present what they really think about an over-modernized tale.

SÁNTHA KÁLMÁN¹

Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben

A tanulmányban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a hazai neveléstudományi doktori képzésben lévő hallgatók miként vélekednek a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésről, fókuszba helyezve a MAXQDA szoftvert. Az eredményeket a strukturált interjú módszerével, valamint a szövegkorpuszok kombinált kódolási logika alapján történő kódolása során tártuk fel. 109 kódolt egység, 34 különböző kód vezetett el a MAXQDA és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés gyenge pontjainak, erősségeinek feltáráshoz, valamint azon neveléstudományi kutatási területek illusztrálásához, ahol a hallgatók relevánsnak vélik a szoftverhasználatot.

1. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésről röviden

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés fogalmát (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS) Nigel Fielding és Raymond Lee vezette be a tudományos köztudatba (Fielding és Lee, 1991). Az 1980-as években egymástól független fejlesztésként több olyan szoftver jelent meg (például Aquad, Ethnograph, NUD*IST), amelyek nagymértékben segítették, gyorsították, átláthatóbbá tették a sokszor nagyméretű kvalitatív adatkörpuszok feldolgozását. Részben e programok továbbfejlesztett verzióiként, részben pedig az új tervezéseknek köszönhetően feltűntek a napjainkban is használt, a multikódolt adatok (szövegek, képek, audio- és videoadatok) feldolgozására alkalmas szoftverek. E szoftverek közül tulajdonságaiknak, összetett funkcióiknak köszönhetően a 2000-es évekre kiemelkedett az ATLAS.ti, a MAXQDA és az NVivo „nagy hármasa”, a „mainstream” (Cisneros Puebla és Davidson, 2012; Seale, 2010), amelyek többek között lehetővé teszik a szövegszintű (kódolás) és a fogalmi szintű (hálózatépítő) munkát, hangsúlyt fektetnek a vizualizációra, figyelnek a kvantitatív elemzések számára lehetséges Excel-kimenetek biztosítására is.

A multikódolt adatok elemzésére alkalmas szoftverek speciálisan a kvalitatív eljárások elméleti hátterére alapoznak, az adatok kategóriákba történő strukturálása mellett segítik a kategóriák összehasonlító elemzését is. Lewins és Silver (2007) a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek összehasonlításánál az összetettség és a gyakorlatiasság, a felhasználóbarát

¹ egyetemi docens, Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézet, santha.kalman1@gmail.com

jelleg mellett kiemelik azt is, hogy a programok hogyan kezelik, miként ábrázolják az adatokat és az eredményeket, miként képesek a különféle koncepciók együttes kezelésére. Napjaink kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftvereinek előnyeiként Seale (2010) a gyorsaságot, a pontosságot és a kutatói team-munka lehetőségét emeli ki. Egyetértve Dömsödy (2014) azon megállapításával, hogy nem létezik minden vizsgálathoz ideális szoftver, azt javasoljuk a felhasználók számára, hogy kutatásaik tervezési fázisában célszerű többféle, a céloknak megfelelő szoftvert kipróbálni, és a programfunkciók áttekintése mellett indokolt akár szubjektív tényezőket (pl. színvilág, ablakrendszer) is figyelembe venni a választás során (Sántha, 2016). A módszertani és technikai újítások kvalitatív elemzésekben történő megjelenése nyomon követhető a nemzetközi szaklapokban (pl. *Forum Qualitative Social Research*, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *Qualitative Social Work*, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*), továbbá megfigyelhetők olyan törekvések is, amelyek a kvalitatív vizsgálatokban alkalmazható szoftverek használatával kapcsolatos reflexiók feltárására, az elemzések minőségének vizsgálatára összpontosítanak (Niedbalski és Slezak, 2016; Salmona és Kaczynski, 2016).

A tanulmányban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a hazai neveléstudományi doktori képzésben lévő hallgatók miként vélekednek a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés folyamatáról. A szerző által az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájában, valamint a PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájában vezetett kurzusok hallgatóit kértük fel arra, hogy véleményt nyilvánítsanak a témával kapcsolatban. Vizsgálatunkban a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés általános elveinek kiemelése mellett a MAXQDA szoftver alkalmazhatóságával kapcsolatos hallgatói nézetek feltárására fókuszáltuk. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés magyar neveléstudományban való elterjedését figyelembe véve megállapítható, hogy a közeljövőben elengedhetetlen a nemzetközi trendekhez való felzárkózásunk, hiszen a neveléstudomány világában itthon viszonylag ritka a kvalitatív adatelemzés szoftverek általi támogatottsága. Korábbi tanévekben az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában, valamint a DE Humán Tudományok Doktori Iskolájának Nevelés- és művelődéstudományi doktori programjában használták az Atlas.ti szoftvert, a tapasztalatok írásos összegzéséről, feldolgozásról nincs tudomásunk.

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel kapcsolatos hazai szakmai műhelyek létrehozásához és fejlesztéséhez szükséges teoretikus és gyakorlati háttér illusztrálására már rendelkezünk olyan neveléstudományi szakirodalommal, amelyek a nemzetközi tendenciákhoz igazodva fókuszba helyezik a problémakört (Dömsödy, 2014; Sántha, 2013, 2015). Továbbá a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés hazai

neveléstudományi MA- vagy PhD-képzés keretei között megvalósítható alapelveinek, folyamatának ismertetésével foglalkozó tanulmányt publikált Sántha (2016), amelyben szövegek és képek, fotók lehetséges elemzési mechanizmusait illusztrálta. A tanárképzésben és a neveléstudományi doktori képzésben lévő hallgatók, valamint érdeklődő oktatók számára a MAXQDA szoftver kezdő lépéseinek elsajátításával kapcsolatos workshopot tartottunk 2016 januárjában a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karán, továbbá a MAXQDA-val támogatott kvalitatív tartalomelemzés elméleti és gyakorlati aspektusait tártuk fel az EKE Médiainformatikai Intézetének szervezésében zajló programsorozat keretében 2016 márciusában. Reményeink szerint a kezdeményezések folytatódhatnak a jövőben is a hasonló jellegű szoftverekkel történő munka minél hatékonyabbá tétele érdekében. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés témaköre tárgyát, teoretikus és módszertani bázisát tekintve a hazai neveléstudományi doktori képzés mellett releváns lehet a kutatótanárrá válás folyamatában is, hiszen segíti az egyre összetettebbé váló pedagógiai szituációk, jelenségek feldolgozását.

2. Módszertani háttér

A vizsgálat során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a hazai neveléstudományi doktori képzésben lévő hallgatók mentális reprezentációikban és kutatói gyakorlati tevékenységükben miként jelenik meg a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés. A témakört a MAXQDA szoftver alkalmazhatóságával kapcsolatos nézetek feltárására fókuszáltuk.

2.1. Mintavétel, minta

A mintát (N=17) olyan doktori hallgatók képezték, akik a 2015/2016-os, valamint a 2016/2017-es tanévben részt vettek számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel kapcsolatos olyan műhelymunkán, ahol az általános ismeretek mellett betekintést nyerhettek a MAXQDA² szoftver speciális funkcióinak használatába. A mintavétel a kényelmi stratégiának feleltethető meg, vagyis a szerző által az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájában, valamint a PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájában vezetett kurzusok hallgatóit kértük fel a vizsgálatban való közreműködésre.

² Az Eszterházy Károly Egyetem rendelkezik MAXQDA licenszszel, míg a PTE OTNDI esetén a hallgatók a MAXQDA 30 napig érvényes demo-verzióját töltötték le a saját laptopjukra.

Az alkalmazott mintavételi stratégia kutatásmódszertani problémákat generálhat, hiszen a könnyen elérhető esetekre koncentrálhat és kutatói döntéstől függően akár válogatás nélkül szerepelhet a mintában minden vizsgálati alany. A jelzett problémákat feloldhatja az a tény, hogy a téma speciális jellegéből adódóan jelenlegi ismereteink szerint más hazai neveléstudományi PhD-kurzusokon a MAXQDA szoftver nem használt, így nincs lehetőség újabb minta bevonására, továbbá, kvalitatív elemzésről lévén szó, a mintaszám függvényében kontextusfüggő megállapítások tehetők, nem vonhatók le általános érvényű következtetések.

2.2. Alkalmazott módszer és az adatfeldolgozás menete

A kutatás során a hallgatókat arra kértük, hogy három nagyobb témakör mentén rendszerezzék gondolataikat, visszajelzéseikkel segítsenek abban, hogy képet formálhassunk a multikódolt adatok, a szoftverek hazai empirikus kvalitatív (vagy kombinált) vizsgálatokban való megjelenéséről. Az írásbeli visszajelzéseket az etikai normák betartása mellett kezeltük, az átgondolt válaszadás lehetőségének biztosítása érdekében a válaszok megírására három hetet biztosítottunk.

A témakörök, a kérdések:

- 1) Milyen előnyöket és/vagy nehézségeket jelent az Ön számára a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés?
- 2) Milyen témakörök vizsgálata során használná a multikódolt adatok elemzésére alkalmas szoftvereket?
- 3) Melyek Ön szerint a MAXQDA erősségei és gyenge pontjai?

A strukturált interjú írásbeli verziójának alkalmazása során Word formátumban rendelkezésre álló szövegtörzset kaptunk, összesen 19 oldal állt az elemzés rendelkezésére. A módszertani trianguláció biztosítékként indokolt lett volna azon empirikus vizsgálatok feldolgozása is, amelyekben a hallgatók a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzést, a MAXQDA-t alkalmazták. Ilyen vizsgálatok a tanulmány megírásának idején még nem álltak rendelkezésre. A szövegek kvalitatív tartalomelemzésénél, az adatfeldolgozás során a kombinált (deduktív és induktív) logikai eljárást alkalmaztuk, ahol általában kevés főkérdésszerrel indul az elemzés, és az alkódok induktív módon, a szövegtörzsből kerülnek kialakításra. A deduktív logikának megfelelően először egy kódlistát gyártottunk, a priori kódolást használtunk. Az a priori kódolás során a kódolás főkérdéscsoportjait az elemzés előtt, elméleti megfontolásokból, vagy akár saját tapasztalatból kiindulva állíthatjuk elő. Ekkor célszerű a lehető legprecízebben definiálni

a kategóriákat, így kiküszöbölhetővé válnak az átfedések. Vagyis a kategóriáknak diszjunktaknak kell lenniük.

A kódlista fő kódjait öt darab kód alkotta. A főkédeket a strukturált interjú kérdéssorának fő tartalmi egységei alapján állapítottuk meg. Így az öt főkéde a következő: számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés (SZTKA) előny, számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés (SZTKA) nehézség, témakör, MAXQDA erősségei, MAXQDA gyengéi. A főkédek előállítását után következett a kódokhoz rendelhető, a kódjelentésekkel azonos tartalmú szövegszegmensek társítása.

Ezután a szövegszegmensek mélyrétegeinek feltárása történt induktív módon, azaz a szövegrészletekből kerestünk a főkédekhöz jelentésben megfelelő alkódokat. Ez a szöveginterpretáció összetett lépése, hiszen többek között a *miért*, a *hogyan* kérdésekre is fókuszálunk. Így többszintű rendszerezés vált lehetővé, hiszen több esetben az alkódokhoz is újabb alkódok hozzárendelése történt.

A kategóriák közötti átfedések kiküszöbölése érdekében a kódolt szövegeket három nap után újrakódoltuk annak érdekében, hogy a kérdéses kategóriák végső besorolását megtaláljuk (intrakódolást alkalmaztunk). Az újrakódolás során minimális változásokat végeztünk a kódoknál, csupán elnevezésbeli pontosítást tettünk.

2.3. Etikai szempontok

A vizsgálat során kiemelt figyelemmel kísértük az etikai paraméterek érvényesítését, garantáltuk az anonimitást. Az építő etika jegyében a vizsgálat kvalitatív jellegéből adódóan célszerű volt olyan körülményeket teremteni, ahol a résztvevők képesek voltak őszintén, korlátok nélkül megnyilvánulni. A műhelymunka interaktív jellegével, valamint az otthoni környezetben készített reflexiókkal ez megvalósult, hiszen a szövegtörzsek tartalmi kategóriáinak összetettsége, sokoldalúsága is ezt bizonyítja.

3. Adatok elemzése

3.1. Az interjúk elemzésének néhány kvantitatív mutatója

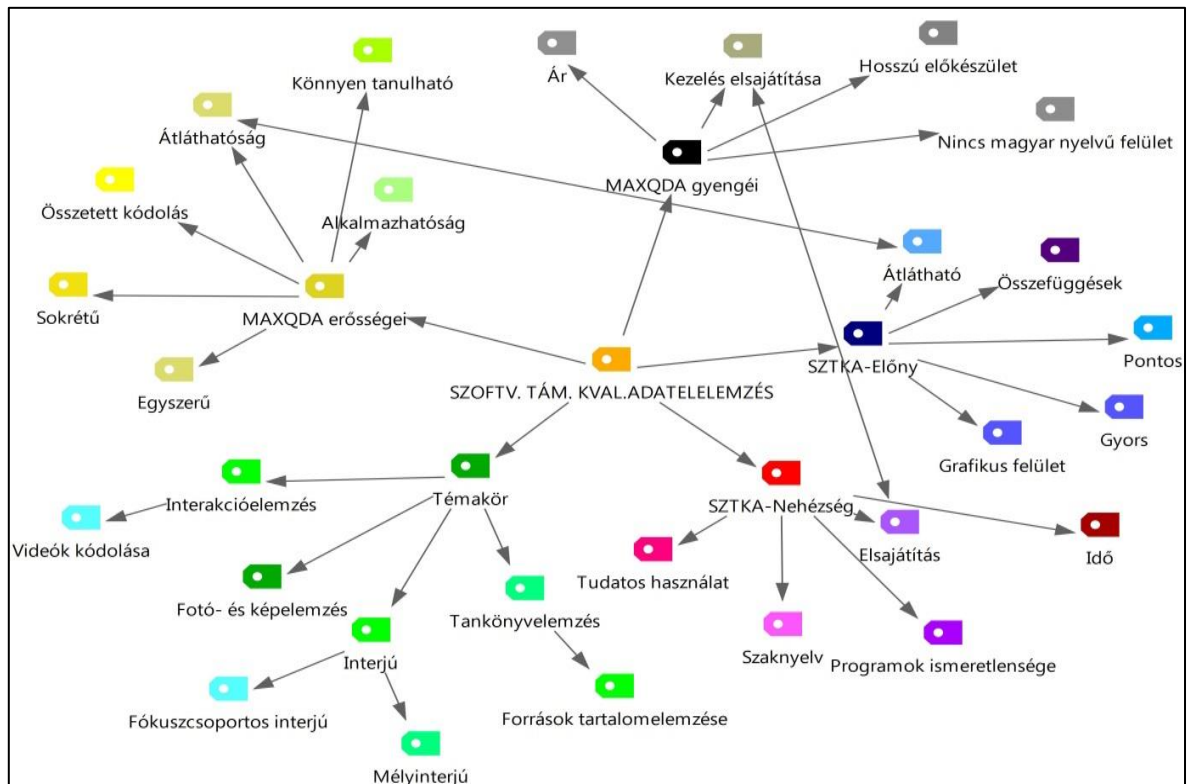
A strukturált interjúk írásbeli változatának feldolgozása során a kombinált (deduktív és induktív) kódolási logika alapján végrehajtott kódolás eredménye a MAXQDA projektinformációja szerint 109 kódolt egység, ahol 34 különböző kóddal dolgoztunk. A strukturált interjúk írásbeli változata és a kódok közötti kapcsolatok kimutatását a szoftver Code

Matrix Browser funkciójával végeztük. Terjedelmi korlátok miatt az 1. ábra csak a főkédeket és azok gyakoriságát, valamint az egyes interjúkban előforduló helyét illusztrálja. Az interjúk anonimitásának biztosítása végett az oszlopokból töröltük az azonosítást segítő bármilyen kódot vagy nevet (természetesen az azonosítók indokolt esetben visszaállíthatók, így akár személyre szabott eredmények is megadhatók).

Codesystem																	
☐ SZOFTVERREL TÁM. KVAL.ADATEL																	0
▶ ☐ MAXQDA erősségei	2	3		3			3			3	2		1	2		1	20
▶ ☐ MAXQDA gyengéi	2			3	2				2	2	1	1	2	2	3		20
▶ ☐ SZTKA-Előny	3				1				3	4	4	3					18
▶ ☐ SZTKA-Nehézség	2				3	1	2		2	2		2		1			15
▶ ☐ Témakör	2	2	3	4	2		2	2	2	3	1	2	2	4	2	3	36
Σ SUMME	11	5	3	10	8	1	7	2	4	13	9	9	7	9	4	4	109

1. ábra. Főkédek és az interjúk kapcsolata

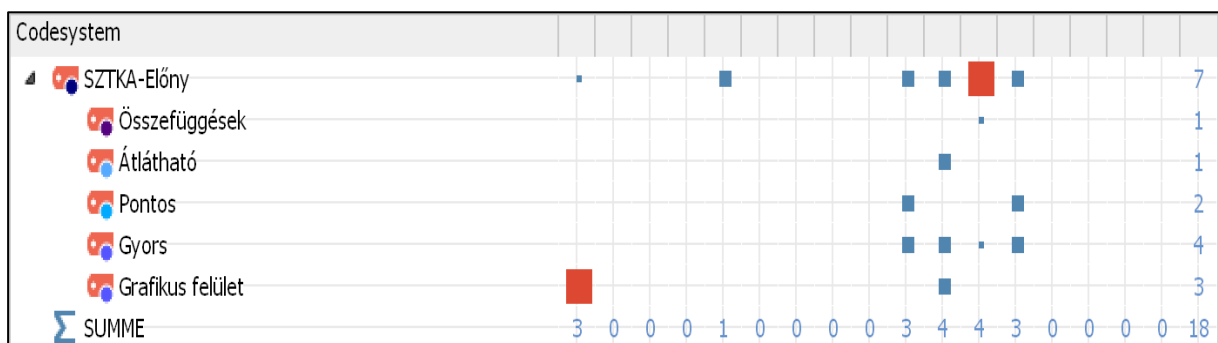
A kvantitatív mutatók meghatározása mellett a szövegkorpuszok elemzését, a kontextusfüggő elemek mélyrétegeinek feltárása érdekében kvalitatív módon, a fő- és alkódok függvényében végeztük. A főkéde–alkód kapcsolatot a 2. ábra illusztrálja. Az ábrán két kettős nyíllal jelzett kapcsolat látható (Kezelés elsajátítása – Elsajátítás, valamint Átláthatóság – Átlátható irányokban), ekkor az azonos elnevezésű és hasonló tartalmú kódok problematikájába ütköztünk. Az újrakódolás során mégis változatlanul megtartottuk az elnevezéseket, mert nagyon hasonló témakörökről van szó, hiszen a MAXQDA gyenge pontjai és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés nehézségei, valamint a MAXQDA erősségei és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés előnyei közötti kapcsolatokat feltárását segítik: a konkrét esettől, a MAXQDA-tól a szoftverekkel támogatott kvalitatív adatelemzés általános problémáinak és erősségeinek feltárásáig juthatunk el. A kódok mögötti szövegkorpuszok a párhuzamok illusztrálása mellett lehetővé tették a differenciált elemzést, a különbségek feltárását is.



2. ábra. Fő kód-alkód kapcsolat a szövegkorpuszok alapján

3.2. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés előnyei és nehézségei

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés előnyeivel és nehézségeivel (SZTKA rövidítésű fő kódok) összefüggésbe hozható kódolt egységek száma összesen 33 (3. ábra és 4. ábra). Ezen a ponton a nehézségek helyett szándékosan nem a „hátrányok” kifejezést használjuk, annak ellenére, hogy az előny–hátrány tengely talán logikusabb lenne, mert a szoftverhasználat véleményünk szerint nem értelmezhető hátrányos folyamatként, viszont nehézségekkel találkozunk az alkalmazása során.



3. ábra. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés előnyei

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés előnyeit tekintve a válaszadók az összefüggések feltárását, az átláthatóság elősegítését, a pontos és gyors munka lehetőségét, valamint a grafikus felület sokoldalúságát emelték ki (3. ábra).

Az összefüggések feltárásának vizsgálatakor leginkább a manuális és a szoftverrel támogatott elemzés párhuzamára derült fény: *„a rengeteg hasznos funkció lehetővé teszi olyan összefüggések bemutatását is, amelyeket kézzel, szoftver nélkül csak nehézkesen vagy egyáltalán nem tudnék felismerni”*. Ez a gondolatmenet folytatódott tovább a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés pontosságának és gyorsaságának illusztrálása során is, hiszen a válaszadók gondolataik leírásakor újfent a manuális és a szoftverrel támogatott elemzés párhuzamát vázolták, kiemelve a szoftverrel támogatott lehetőség maximális előnyét.

A pontosság vizsgálata során néhány reflexió már modern társadalmunk technikai eszközök által uralt szempontjait is felelevenítette, hiszen túl azon, hogy a szoftver *„precízebb munkavégzést tesz lehetővé, mint a papíralapú munka”*, a válaszadók a kutatói tevékenységet már elképzelhetetlennek tartják szoftverek nélkül: *„elképzелhetetlennek tartom, hogyan végezték el ezeket a precíz szövegelemzési munkákat korábban hasonló programok igénybevétele nélkül”*. Ez a felvetés jogos, hiszen a nemzetközi kvalitatív vizsgálatokkal kapcsolatos szakirodalomban³ vagy a bírálati rendszerű konferenciákon⁴ nélkülözhetetlen az empirikus vizsgálatok feldolgozása során a szoftverrel támogatott háttérmunka.

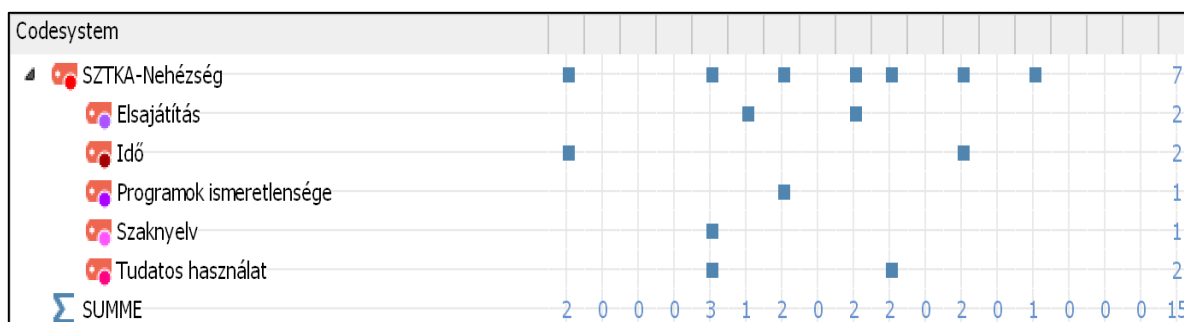
A gyorsaság tekintetében két újabb tényezővel célszerű számolni a válaszadók reflexiói alapján: egyik az időfaktor (*„nagy kiterjedésű szöveget kell elemezni viszonylag rövid idő alatt”*), a másik pedig a hatékonyság (*„a gyorsaság és a hatékony adatfeldolgozás lehetőségét nyújtja”*). Utóbbiról konkrétabb információkat nem tudtunk meg a szövegkorpuszból.

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés során a legtöbb szoftvernél kiemelt hangsúlyt kap a vizuális megjelenítés; versenyhelyzetben a programfejlesztők viszonylag rövid idő alatt próbálnak újabb és újabb vizuális funkciót beépíteni, támogatva ezzel a grafikai megjelenítést. Ez a törekvés a válaszadók visszajelzései alapján is látható, hiszen a szemléletesebb adatfeldolgozás, a grafikai megjelenítés a programok előnyére válik: *„előnynek tartom a grafikus felület általi átláthatóságot”*.

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés nehézségei a programkezelés elsajátításában, az időfaktorban, a programok ismeretlenségében, a szaknyelvi terminológiában, valamint a tudatos használatban ragadhatók meg (4. ábra).

³ <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>

⁴ <http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/ablauf/index.html>



4. ábra. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés nehézségei

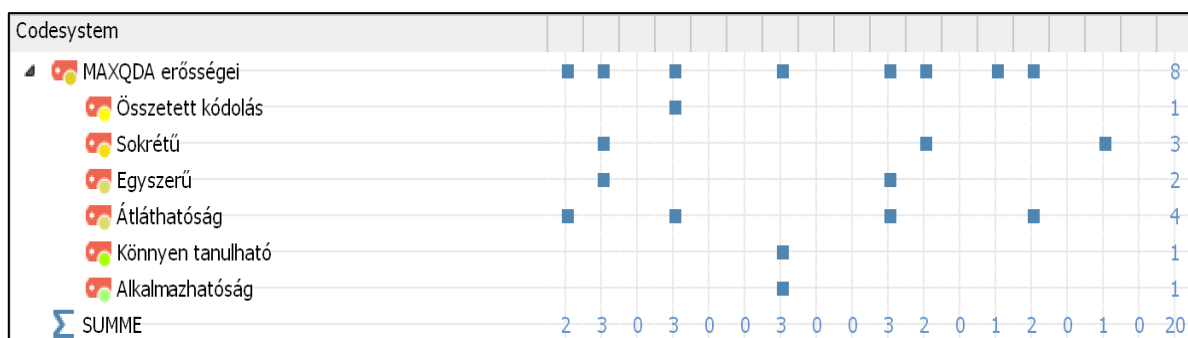
A szoftverek megismerése időt („az az érzésem, hogy nagyon sok időmbe, munkámba fog telni, mire valóban úgy tudom majd igénybe venni a program nyújtotta lehetőségeket...”) és energiát igényel („jelentős energia a programok felhasználásának elsajátítása”), de hosszú távon megtérül a befektetett munka: „de hosszú távon megéri az energiabefektetés”.

A szaknyelvi terminológia használata szintén nehézségként tűnt fel: „meg kell tanulni ezeket az általam eddig nem használt kifejezéseket és utána remélhetőleg nem okoz majd gondot”. Ez releváns kérdés, hiszen a kvalitatív kutatómódszertan is speciális terminológiát használ, amit szintén el kell sajátítani a gyakorlatban történő eredményes alkalmazásához. A manuális és a szoftverrel támogatott elemzési folyamatokban a terminológia nagymértékben azonos (pl. a kódolási logika, kódolási típusok, trianguláció, megbízhatósági problémák esetén megegyezik), de a szoftverek speciális jellegéből adódóan néhány ponton (pl. linkek) eltérő terminológiával és mechanizmusokkal találkozhatunk. A szoftverhasználat tudatossága is a válaszok fókuszába került, hiszen, ha nem értjük, hogy milyen parancsot és miért adtunk ki, akkor az elemzés sem lehet releváns: „tartok attól, hogy az elején még nem leszek benne elég tudatos”.

3.3. A MAXQDA erősségei és gyenge pontjai

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel kapcsolatos általános észrevételek mellett a kurzuson elsajátítottakra vonatkozóan a MAXQDA-t érintő konkrét visszajelzéseket vártunk.

A szoftver erősségei az összetett kódolási lehetőségek felkínálásában, a sokrétűségben, az egyszerű és átlátható kezelhetőségben, a könnyen tanulhatóságban és az egyszerű alkalmazhatóságban ragadhatók meg (5. ábra).



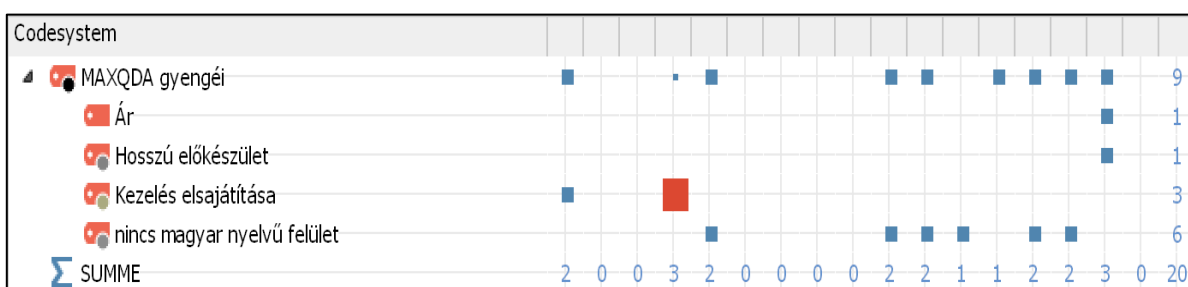
5. ábra. A MAXQDA erősségei

A kvalitatív vizsgálatok központi eleme a kódolás, így minden szoftverfejlesztő az adott program kódolási funkciójának maximális fejlesztésére törekszik. Nincs ez másként a MAXQDA esetén sem, a szakértők vagy éppen a szoftverrel most ismerkedők logikus rendben minden olyan funkciót megtalálhatnak, amelyekkel a multikódolt adatok széles spektruma feldolgozhatóvá válik.

Lényeges szempont a szoftver sokrétűsége („rengeteg dokumentumot lehet egyidejűleg vizsgálni, látványos módon lehet feldolgozni és bemutatóhoz felhasználni”; „igen precíz és sokrétű. Nagyon sokféle vizsgálatra alkalmas”) és egyszerűsége. Utóbbi esetben egyetértünk azon megállapításokkal, hogy a program alapos elsajátítására több idő és gyakorlás szükséges, amit a hallgatók akár egyénileg, akár pedig szervezett keretek között tehetnének meg.

Az átláthatóság szintén kiemelt szempont volt a válaszokban, ekkor a letisztult felépítés és logikai rend mellett megjelentek a szoftverválasztást befolyásoló szubjektív elemek is: „*nekem kifejezetten tetszik a négyes felosztása a képernyőnek, átlátható és logikus rendszerben tudja az ember kezelni azt*”.

A szoftver gyenge pontjainak feltárását célzó kérdésre több esetben nem kaptunk választ. Az okokat keresve állítható, hogy a témakörrel kapcsolatos viszonylag kevés információ lehetett az, amiért a hallgatók többször eltekintettek a válaszadástól (6. ábra).



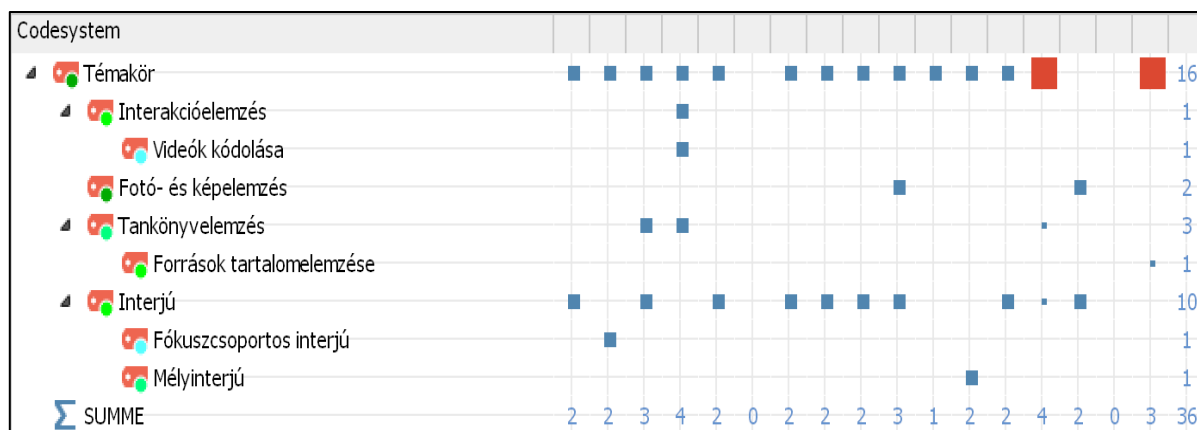
6. ábra. A MAXQDA gyenge pontjai

A visszajelzések alapján markáns gyenge pontként jelent meg a magyar nyelvű felület hiánya annak ellenére, hogy a doktori képzésben jelen lévő hallgatóknak rendelkezniük kell olyan nyelvi kompetenciákkal, amelyek a szoftverkezelés tanulását zökkenőmentessé teszik. A magyar nyelvű felület a vélemények alapján segítené a hazai alkalmazás elterjedését és további szakmai lehetőségeket is megnyitna, gondoljunk itt például a grammatikai jellegű elemzésekre: *„nőne a hazai használat és siker, ha magyarul is elérhető lenne a program, és lenne hozzá magyar súgó támogatás”*. *„Egy fordítás a program felhasználói számára - nem csak a nyelvi nehézségek kiküszöbölése végett - hanem, mert így további lehetőségek is kiaknázzhatóvá válnának a program által”*.

A programfunkciók elsajátításánál a kezelés során fellépő gondokról is beszámoltak a hallgatók (pl. mentés), amelyek alapvetően a szoftverhasználat gyakorlatba történő átültetésével majd tisztázódnak, automatikussá válnak, egyáltalán nem jelentenek gondot a későbbiekben. Újabb gyenge pontként a hosszú előkészítési folyamat tűnt fel: *„gyengesége a hosszú előkészítési folyamat lehet”*. Itt célszerű megjegyezni, hogy a kvalitatív vizsgálatok tipikus jellemzőjéről van szó, akár manuálisan, akár szoftverrel támogatva végezzük az elemzéseket. Valóban időigényes az előkészületi fázis, de közben már a kutató fejében elkezdődik a kódolási folyamat, és már kódolja a szövegkorpuszt, megérti az ok-okozati kapcsolatokat, vagyis az elemzés első szakaszát rendkívüli módon facilitálja ez a fázis. Kvalitatív esetben nem célszerű másra bízni a kódolás folyamatát (ne tévesszük ezt össze a kódolás megbízhatóságát segítő interkódolással, ahol akár többen is kódolják ugyanazt a dokumentumot), hiszen ekkor kerülünk igazán közel a szöveghez, és így formálódnak az elemzés nagyobb tartalmi csomópontjai. A gyenge pontoknál a szoftver árával kapcsolatos probléma is jelent volt, hiszen a viszonylag magas ára is befolyásolhatja a használatát. Ez a probléma releváns minden kvalitatív adatelemzésre alkalmas nagyobb szoftvercsomag esetén, de meg kell jegyezni, hogy bár alapos előkészületet és tervezési fázist igényelnek korlátozott idejű elérhetőségük miatt, a különféle demók (MAXQDA esetén 30, illetve 14 napig elérhető változat is rendelkezésre áll) szintén segítik az adatfeldolgozást.

3.4. Témakörök

A MAXQDA-t a hallgatók számos kutatási témakörben és változatos módszertani háttérrel tartják alkalmazhatónak (7. ábra):



7. ábra. Hallgatók által vázolt témakörök a MAXQDA használatához

A kutatási témakörök szerteágazók (pl. tanulás, tanulásszervezés, összehasonlító pedagógia, pedagógiatörténet, tehetséggondozás, olvasáskutatás, integráció–inklúzió), mindez azt is bizonyítja, hogy a kvalitatív és kevert módszertannal a neveléstudomány különböző tartalmi csomópontjai jól vizsgálhatók. A jövőbeni releváns témakörök közül új elemként a számítógépes nyelvészetre reflektált egy hallgató; reflexiói továbbgondolásra érdemesek a szakma képviselői számára: „továbbá például a számítógépes nyelvészet kutatásai (*generatív grammatika*) is használhatnák ezt a rendszert”.

A módszertani háttér szintén sokszínű, az elvárásoknak megfelelően a szövegtörzsek feldolgozhatósága dominált a véleményekben. A hallgatók többsége általános értelemben, a konkrét interjú típusok megadása nélkül használták az *interjú* kifejezést, ez mindenképpen a szaknyelvi terminológia pontosítását igényli a későbbiekben. Az egyértelműen megnevezett interjú típusokkal dolgozó reflexiókban a hallgatók a fókuszcsoporthoz tartozó interjú és a mélyinterjú esetén vélték használhatónak a szoftvert; mindezt az indokolhatja, hogy a saját kutatásaikban is leginkább ezeket a módszereket alkalmazták. A szövegtörzsek feldolgozása mellett a MAXQDA releváns lehet a tankönyvek elemzésénél is. A szoftverhasználat megjelent a számítógéppel támogatott fotó- és képelemzésnél is, ahol az adattípusok speciális jellegének megfelelően változik az alkalmazható kódolási rendszerek típusa (például lásd az *in vivo* kódokat). Továbbá a pedagóguskutatásban, a tanórai interakciók elemzésénél megjelent a videofelvételek MAXQDA által támogatott feldolgozhatósága is: „*kifejezetten alkalmasnak*

találnám az osztálytermi, tanórai interakciókhoz kapcsolódó videók kódolásához és elemzéséhez”.

A visszajelzések alapján látható, hogy a hallgatók átlátják a szoftver által kínált összetett lehetőségeket, így reményeink szerint a jövőbeni vizsgálataik során ennek megfelelően is terveznek majd, hozzájárulva az iskola világának sokoldalú feltárásához.

4. Összegzés

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés új perspektívát jelent a multikódolt adatok feldolgozásával foglalkozó kvalitatív neveléstudományi vizsgálatok számára. Megjelenésével új technikai megoldásokkal bővült a kvalitatív kutatómódszertan tárháza és terminológiája. Reményeink szerint a jövő hazai neveléstudományi vizsgálatai is egyre gyakrabban élnek majd a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzési lehetőségekkel, hozzájárulva a vizsgálatok többdimenzionalitásának biztosításához, valamint a szakszerűen felépített és kivitelezett elemzésekhez.

A legújabb informatikai fejlesztéseknek köszönhetően átértékelődtek, felülíródtak korábbi, a szoftverhasználat és a kvalitatív vizsgálatok kapcsolatát érintő olyan nézetek, amelyek összefüggést véltek felfedezni a szoftverek alkalmazása és a kvalitatív vizsgálatokat jellemző kutatói kreativitás és nyitottság között mondván, hogy a szoftverek csökkentik a kutatói kreativitást. Így az elemzés gépiessé válhat, a vizsgálatot a programok vezérlik majd, nem pedig a kutató (Agar, 1991; Corbin és Strauss, 2015). Véleményünk szerint ettől nem kell tartani, hiszen a szoftverek hozzájárulnak a kvalitatív vizsgálatok szisztematizálásához, rendszerezik és átláthatóvá teszik az adathalmazt, gyorsítják az elemzést, segítik az elméletgenerálás vizualizációját, de minden folyamat kutatói felügyelet és döntés függvényében lehet eredményes. Mindezt alátámasztja egy leendő felhasználó reflexiója: *„a kvalitatív elemzéseket nagyban könnyíti ez a szoftver, ha a kutató előtte már megismerte a kvalitatív tartalomelemzés menetét. Kényelmessé és gyorsá teszi a munkát, a kódolás deduktív vagy induktív úton egyaránt egyszerű vele. Látványos adatvizualizációra képes, akár fogalomtérképre, akár a kódok közötti kapcsolatok megjelenítésére van szükségünk, ami hatékonyan támogatja a kutatási eredmények disszeminációját. Az Excellel összekötve gyorsan ad kvantitatív adatokat is”* (Sántha, 2016, p. 33).

Megjegyzés

A kutatást az EFOP – 3.6.1. – 16 – 2016 – 00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatta.

BIBLIOGRÁFIA

- Agar, M. (1991). The right brain strikes back. In: Fielding, N. G. és Lee, R. M. (Ed.), *Using computers in qualitative research*. (pp.181–194). London: Sage.
- Cisneros Puebla, C. A. és Davidson, J. (2012). *Qualitative Computing and Qualitative Research: Addressing the Challenges of Technology and Globalization*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research 13/2, [online] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202285>. [2012. november 2.].
- Corbin, J. és Strauss, A.(2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Dömsödy, A. (2014). A számítógéppel segített kvalitatív adatfeldolgozás néhány módszertani kérdése. In: Szabolcs, É. és Garai, I. (Ed.), *Neveléstudományi kutatások közben. Válogatás doktori hallgatók munkáiból*, (pp. 21–27), Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Fielding, N. és Lee, R. (1991). *Using computers in qualitative research*. London: Sage.
- Lewins, A. és Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. London: Sage.
- Niedbalski, J. és Ślęzak, I. (2016). Computer Analysis of Qualitative Data in Literature and Research Performed by Polish Sociologists. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, Vol. 17 No. 3. [online] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160344>. [2016. december 11.]. DOI: [10.17169/fqs-17.3.2477](https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2477)
- Salmona, M. és Kaczynski, D. (2016). Don't Blame the Software: Using Qualitative Data Analysis Software Successfully in Doctoral Research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* Vol. 17 No. 3. [online] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603117>. [2016. szeptember 14.].
- Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2016). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés: kurzustervezet a neveléstudományi képzések számára. In: Károly, K. és Homonnay, Z. (Ed): *Kutatások és*

jó gyakorlatok a tanárképzés tudó műhelyeiből, (pp. 25–36), Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Seale, C. (2010). Using computers to analyse qualitative data. In: Silverman, D. (Ed.): *Doing qualitative research*, (pp.251–265), London: Sage.

SÁNTHA, KÁLMÁN

COMPUTER ASSISTED QUALITATIVE DATA ANALYSIS IN THE HUNGARIAN PhD-TRAINING
PROGRAM OF PEDAGOGY

This study reveals the extent to which PhD students of pedagogy in Hungary are aware of the applicability of Computer Assisted Qualitative Data Analysis, focusing on MAXQDA and it also points out the frequency of its use in their practice. Results were gained by means of structured interviews and their coding was based on deductive and inductive logics. 109 coded units and 34 different codes led to the exploration of the strong points and difficulties of MAXQDA and Computer Assisted Qualitative Data Analysis and the illustration of those pedagogical research areas in which students claimed their use to be relevant.

ZAGYVÁNE SZÜCS IDA¹**Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában**

A pedagógus életpályamodell egyik kulcsfogalma a reflektív pedagógus, aki szakmai önismerete és reális önértékelése segítségével képes a szakmai fejlődését elősegítő célokat kitűzni maga elé, és a célokat szem előtt tartva tudatosan fejleszteni önmagát. A reflexió, önreflexió és a reális önértékelés teszi lehetővé az adaptivitást, a mindenkori kihívásokhoz való sikeres alkalmazkodást, sok más hivatás mellett, a pedagóguspálya területén is. Értékelik-e tudatosan önmagukat a mai magyar pedagógusok, és ha igen, mennyiben segíti mindez szakmai fejlődésüket? A feltett kérdések megválaszolására végzett empirikus kutatásunk azt a következtetést engedi meg számunkra, hogy habár az önértékelés fogalma új a pedagógiai közbeszédben, a pedagógusok alkalmazzák azt, és tudatosan irányítják általa szakmai fejlődésüket.

Bevezetés

A 2013 óta bevezetett pedagógus életpályamodell egyik központi gondolata a reflektív tanítás és az azzal együtt járó önreflexió és önértékelés. Sok pedagógus feltette már a kérdést, vajon mi ebben az újdonság, nem állandó reflektálás és önértékelés mellett végzi-e a mindennapi munkáját, nem gondolja-e át a diákok és önmaga tanóra közbeni reakcióit, és változtatja meg elképzeléseit a reakciók mérlegelése után. E tanulmány célja megvizsgálni, hogy alkalmazzák-e a szakmai önértékelést a pedagógusok a mindennapi gyakorlatban, és ha igen, akkor az hogyan hat a pedagógusok tanításról alkotott nézeteire, értékítéleteire, saját tanulásukra és szakmai fejlődésükre. Elő kutatásunk kiindulási pontja lesz majd egy jövőbeli, nagyobb ívű kutatásnak, így célként fogalmaztuk meg olyan összefüggések feltárását, amelyek segíteni fogják a nagy kutatás fő fókuszának kijelölését, hipotéziseinek megfogalmazását. A konstruktivista tanulásszemlélet keretein belül a felnőtt pedagógus már mint önszabályozó tanuló áll figyelmünk középpontjában a tanulásról és önmagáról mint tanulóról szóló nézeteivel. Tanulásának és szakmai fejlődésének motorja az önreflexió és önértékelés, amely szakmai tevékenység folyamatos, ciklikus monitorozását, értékelését és az értékelés alapján annak korrigálását, változtatását jelenti.

¹ Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, szida5@gmail.com

A tanulás fogalmának értelmezése

A tanulás egy rendszerben vagy irányító rendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló tartós és adaptív változás. A pszichológiai felfogás szerint a rendszer maga az ember, az irányítórendszer az idegrendszer, a környezet az ember természeti, társadalmi és tárgyi környezete, a kölcsönhatás az ember tárgyi és szociális cselekvése. A tartósság azt jelenti, hogy a tanulás eredménye később is előhívható, az adaptivitás pedig azt hangsúlyozza, hogy a tanulás eredményeként létrejövő változás az embert a környezethez jobban alkalmazkodóvá teszi (Nahalka, 2003). Mivel kutatásunk elméleti alapjának a konstruktivizmust tartjuk, ezért elfogadjuk, hogy a megismerés lényegét a belső elképzelések, a hitek, a megkonstruált tudás képezik (Glaserfeld, 1996; Nahalka, 2002). Az új tudás elsajátítása nem egyszerűen a külső információk, hatások asszimilálásával történik, hanem egy aktív feldolgozási folyamatban, amelynek során akár a belső rendszer is átalakul strukturálisan. A konstruktivizmus eszménye az önszabályozó tanulás. A tanuló ember önmaga megismerésével, adottságainak, képességeinek felmérésével, tudatosításával, s mindezen ismereteinek a tanulási folyamatokban való tudatos alkalmazásával jelentős mértékben fokozhatja e folyamatok eredményességét, hatékonyságát (Nahalka, 2006).

A kilencvenes években alakult ki az élethosszig tartó tanulás koncepciója, amely a tanulási stratégiákat és az élethosszig tartó kompetenciafejlesztést állítja középpontba (Európai Bizottság, 2000). Ez a koncepció azt feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését a formális oktatási struktúrából kilépve, hanem az az ember egész életén át folytatódik. Az önálló tanulásirányítás kerül a figyelem középpontjába. Az élethosszig tartó tanulás koncepciója teremti meg a folyamatosságot a gyermekkori és a felnőttkori tanulás között. Az élethosszig tartó tanuláshoz nélkülözhetetlen a tanulási képesség, amelyet főleg gyermek- és ifjúkorban kell kialakítani, de felnőttkorban is folyamatosan fejlesztendő. A tanulási képesség vonatkozásában a leglényegesebb cél, hogy a felnőtt képes legyen megvalósítani az önszabályozó tanulást (Európai Bizottság, 2000).

Az önszabályozás fogalmát Schunk és Zimmerman (1994, p. 94) a következőképp fogalmazták meg: *„olyan komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség, amely minden esetben szisztematikusan a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességeket. A megismerés (kogníció) és az aktuális viselkedés szabályozására irányul és a kitűzött cél vetületében állandó figyelemmel ('monitoring', monitorozással) és kontrollal kíséri a külső és belső körülmények változását, miközben ennek függvényében a tevékenységet is módosíthatja.”*

A tanulási folyamat megszervezésének legfontosabb része a rugalmas cselekvési stratégiák kiválasztása és alkalmazása (Lemos, 1999). Pintrich (1999) szerint három szabályozási stratégia különíthető el: a kognitív, a metakognitív és a forrás-menedzselési stratégiák. A kognitív tanulási stratégiák a tanulókat figyelmük fenntartásában, az információ szelektálásában, kidolgozásában, memorizálásában és ismétlésében segítik. A metakognitív és szabályozó stratégiák monitorozzák és szabályozzák a tanulók kognitív stratégiáit. A forrás-menedzselési stratégiák a külső és belső „források” menedzselését, kiaknázását és felhasználását segítik elő. Az önszabályozó tanuláshoz még nagyon fontosak a motivációs és érzelmi komponensek (Minnaert, 1999), valamint a monitorozás. Pintrich (2000) kognitív és motivációs irányú monitorozást, szabályozást és reflektálást különít el. A kitűzött célállapot és az aktuális állapot között a feedback-folyamat tudósít. Carver és Scheier (2000) pozitív és negatív visszacsatolási folyamatot különböztet meg. A pozitív feedback változást, fejlődést és növekedést mutat, míg a negatív feedback a vágyott állapot és az aktuális állapot közötti diszkrepanciáról tudósít. A feedback lehet külső és belső visszacsatolás, mely alapvető szerepet játszik az egyén helyes önértékelésének kialakításában (Nicol és Macfarlane-Dick, 2006). Egy másik fogalmat is meg kell itt említenünk, amelyet Rosenbaum vezetett be. Ez pedig a tanult leleményesség. Ez a fogalom kontrollált viselkedést, folyamatszabályozó kogníciót jelöl. Ha a tanulás nem hatékony, akkor a tanulással kapcsolatos szokásrendszer változtatására van szükség. Mindez háromféle elemet foglal magába:

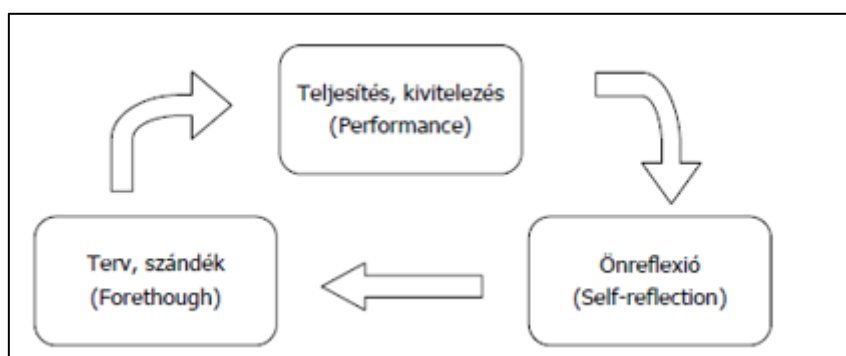
- 1) a káros viselkedés monitorozását,
- 2) problémamegoldó stratégiák alkalmazását,
- 3) érzelmszabályozást és más önkontroll stratégiák alkalmazását (idézi Dávid, 2015).

Az önszabályozó tanulás tehát aktív, konstruktív folyamat. A szabályozás jelenti a célkitűzést, monitorozást, a megismerés kontrollálását, a motiváció és viselkedés összhangba hozatalát a külső környezeti és belső elvárásokkal, lehetőségekkel. Ezek a cselekedetek állandó összeköttetést biztosítanak az egyén és a kontextus, illetve elért teljesítményük között. A szabályozási folyamat lényeges eleme az önreflexió és az önértékelés.

Reflexió, önreflexió, önértékelés

A reflexió, önreflexió és az önértékelés kapcsolatának megértéséhez segítséget nyújt Zimmerman Triadikus modellje (1. ábra), amely az önszabályozó tanulást mint folyamatot írja

le. Ennek lényege, hogy az önszabályozó tanulás ciklikusan visszatérő folyamatok együttese. Központi eleme a feedback, vagyis az önreflexió.



1. ábra: Zimmerman Triádikus modellje

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed.): *Handbook of self-regulation*, p. 21.

Az első fázis a cselekvés tervezése, amelyen belül fontos szerepet kap, hogy az egyén a feladatot mennyire tartja fontosnak, valamint milyen az önmagáról kialakított képe (az önértékelése, önhatékonysága, a sikerrel és kudarccal való megküzdés képessége). A második fázisban az egyén kidolgozza a feladat megoldásának stratégiáját, a feladatra koncentrálni, miközben állandóan figyelemmel kíséri a változásokat, amelyekhez alkalmazkodni igyekszik. Ez a monitorozás. A harmadik fázis ezzel párhuzamosan zajlik. Ez az önértékelés. Lényege, hogy az egyén önmaga végzi a visszacsatolást, amely nem a folyamat végén történik meg, hanem a folyamat közben. Mindez folyamatos észlelést, értékelést jelent. Az önértékelés során az egyén következtetéseket von le, minősíti a teljesítményét. Ennek nyomán különböző reakciók jönnek létre: elégedettség, elégedetlenség, adaptív és defenzív magatartás (Zimmerman, 2000).

Szivák Judit értelmezése szerint az önértékelési technikák egyike a reflektív gondolkodás, reflektív tanítás, amely nem más, mint a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat, amely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését (Szivák, 2003).

A megfelelő önértékelés és a reális énkép képezi az önfejlesztés alapját. Az önértékelés az önmagunkkal kapcsolatos érzelmeinket és értékítéleteinket foglalja magába. Nagyon közel állnak egymáshoz az önismeret, énfogalom, énkép és énreprezentáció fogalmai. Az önismeret az önmagunkról való tudást jelöli, azt, hogy ismerjük képességeinket, adottságainkat, vágyainkat, céljainkat, tudatában vagyunk személyiségünk pozitívumainak, de korlátainak, hiányosságainak is (Dévai, 1980). Az énfogalom az énről való tudásunkat, önmagunkkal

kapcsolatos ismereteinket, vágyainkat és értékrendszerünket jelenti (Sallay, 2001). A legújabb kognitív modellek énreprezentációról beszélnek, ami az énrre vonatkozó affektív-kognitív struktúra, amely az egyén énreleváns tapasztalatait szervezetté és koherenssé teszi, hangsúlyozva az én reprezentációjának fogalmi szintjét (Markus és Nurius 1986). Sokan az ént nem egyetlen reprezentációs egységként gondolják el, hanem számos, önmagunkra vonatkozó reprezentációból összeálló rendszerként. Az énreprezentáció (énkép) három elemből épül fel:

- 1) az aktuális énkép: azok a tulajdonságok, melyekkel magunkat jellemezzük;
- 2) az ideális énkép: azok a tulajdonságok, melyeket birtokolni szeretnénk;
- 3) a kell(ene) énkép: azok a tulajdonságok, melyekről azt gondoljuk, hogy kell(ene) birtokolnunk.

A reális énkép az aktuális énképnek felel meg, addig az ideális és a kellene énképek az ún. lehetséges énképek jelentik, azt, hogy a személyek miképpen vélekednek saját lehetőségeikről, milyenné szeretnének válni, illetve milyenné kellene válniuk. A lehetséges énképek vezérfonalként működnek, előírják a célokat, vágyakat. Így a lehetséges énkép motivációs funkciót tölt be, de egyfajta értékelő szerepe is van, mivel valódi, reális énképünket mindig lehetséges énjeinkkel összehangban észleljük (Ogilvie, 1987, idézi Sallay 2001).

A reális és lehetséges ének egymástól való távolsága nagyon lényeges a reális önértékelés kialakulása és fenntartása szempontjából. Ha kicsi a köztük levő távolság, akkor az ideális én motiváló ereje csekély, s ilyen esetben a személy túlságosan pozitív képet fog kialakítani önmagáról, de ha a távolság túlzottan nagy, az elérendő célok, kitűzött feladatok, vágyak szinte megvalósíthatatlanok, az önértékelés tartósan alacsony marad (Higgins, 1987, idézi Tókos, 2005).

A hazai szakirodalomban viszonylag kevés anyag található a pedagógusok szakmai jellegű önértékelésének kutatására vonatkozóan. A kutatók elsősorban a reflektív tanítás és az önreflexió dimenzióit tárták fel, és ezek alapján említik meg a szakmai önismeret és a reális önértékelés fogalmait. A továbbiakban összefoglaljuk a reflexió, önreflexió vonatkozásában született szakirodalmi ismereteket, majd értelmezzük az önértékelés szerepét a tanári gyakorlatban.

Elsőként Dewey (1910) tett különbséget a rutinszerű cselekvés a tudatos tanári gyakorlat között. Ha a gyakorlati tevékenység során nem merül fel probléma, akkor a pedagógus cselekvése rutinszerű. A reflektivitás arra vezethető vissza, hogy valamilyen probléma megoldására törekszik a pedagógus. Közben kitartó módon újra és újra felülvizsgálja nézeteit,

ismereteit az adott területre vonatkozóan. A reflexió irányulhat a tanulóra, egy tanulócsoportha, egy pedagógiai történésre, de önmagára a pedagógusra is. Amikor a reflexió önmaga tevékenységére, személyére, nézeteire és döntéseire vonatkozik, akkor önreflexióról beszélünk. A reflektivitás teszi lehetővé, hogy már a cselekvés megkezdésekor tisztában van az egyén azzal, hogy mit is szeretne tenni (Dewey, 1933). Ez a tudatos, reflektív tevékenység az, amely a tanári professzió alapját képezi (Calderhead és Gates, 1993). Schön (1987) szerint a pedagógusok nem annyira rutinszerű, hanem inkább tudatos cselekvéseket hajtanak végre a tanítás során. Ez teszi a pedagógus munkáját professzionális művészetté. Schön vezette be a tevékenység közbeni (*reflexion in action*) és a tevékenység utáni (*reflexion on action*) reflexió fogalmát. A két reflexió közötti folyamatos átjárás biztosítja a pedagógus magas szintű, már-már a művészet szintjén történő munkavégzését. A pedagógusok a reflexió e két típusa révén értelmezik tapasztalataikat nézeteik, tudásuk és értékeik szűrőjén keresztül. Ez a pedagógusok értékelő rendszere (*appreciative system*) (Zeichner és Liston, 1996). Falus Iván (2003) szerint mindez a pedagógus értékei, a szakmával kapcsolatos szerepelvárásai és a korábban szerzett tapasztalatai alapján alakul ki. Ez a lencseként működő értékelő rendszer szűri át a pedagógus elméleti ismereteit és gyakorlati tapasztalatait, de további elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok hatására maga az értékelő rendszer is módosul. Az értékelő rendszer tehát két vonatkozásban is nagyon fontos, egyrészt az elméleti tudás a gyakorlati tudás összekapcsolását segíti, másrészt az értékelő rendszert központba állító reflektív folyamatok biztosítják a pedagógus folyamatos szakmai fejlődését.

A reflektív tanítás tehát olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat, kognitív stratégia, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Szivák, 2014).

A reflektív gyakorlat leírása után nagyon fontos kiemelni az önreflexiót, amely irányulhat a pedagógus saját tevékenységére, nézeteire, értékeire, személyiségére és döntéseire. Megvalósulhat a tanóra közben, de a tanítás után is, azaz célokat, következtetéseket fogalmaz meg az osztálytermi munka közben, de a tevékenység utáni reflexió során a pedagógus a köztes célokat és következtetéseket szélesebb kontextusban, az iskola kontextusában értelmezi. Az önreflexió (önmaga helyzetének megvilágítása, a lehetséges alternatívák elemzése, értékelése, döntéseinek indoklása) vezeti el a pedagógust az önértékeléshez, teljesítményének minősítéséhez, bizonyos a saját teljesítményre vonatkozó reakciók kialakulásához (elégedetlenség, elégedettség), adaptív vagy defenzív magatartás kialakulásához. Adaptivitás esetén ez jelenti bizonyos következtetéseinek, további feladatok megfogalmazását. Fontos itt hangsúlyoznunk, hogy az önértékelés itt nem a pszichológiai szempontú önértékelést jelenti,

hanem egy szakmai szempontrendszeren alapuló értékítéletet. Az önértékelés forrása származhat abból, hogy a pedagógus a napi sikereit és kudarcait veszi számba, de a kollégákkal való összehasonlítás is lehet az alapja. Harmadsorban pedig jelentheti a saját belső normákkal, éni irányítókkal való egybevetést, vagyis hogy a pedagógus által kitűzött szakmai jellegű célokat szem előtt tartva végbemegy egy mérlegelési folyamat a pedagógus tudatában, nézetrendszerében (Eliot és Diane, 2001). Így rajzolódik ki előtte egy szakmai önarckép, amely segíti őt további szakmai fejlődésében. A reflektív gondolkodás a szakmai önismeret fejlesztésének és a reális önértékelésnek az alapja. Természetesen lehetséges, hogy bizonyos gátló tényezők akadályozzák a pedagógust a reflektív gondolkodásban. Ilyenek lehetnek a reális önismeret, a megfelelő elméleti tudás és szakmai tapasztalat hiánya (kezdő pedagógusok), a meglévő pedagógiai nézetek változása és az azokkal való azonosulás nehézsége, valamint a fennálló oktatási rendszer szervezeti sajátosságai (Szivák, 2014).

Kutatás

Napjainkban a pedagógus szakmai munkájának értékelése, és azon belül az önértékelés egyre inkább fontosabbá válik. Ezt támasztja alá a pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet), a pedagógusok előmeneteli rendszerének és az intézményi önértékelésnek a bevezetése. Mindhárom értékelési rendszeren belül egyik fontos szempont a pedagógus munkájának önmaga által történő megítélése. Ez jelenti a pedagógus saját szakmai céljainak tudatosítását, a végrehajtást és az elért eredmények értékelését, vagyis mi és hogyan valósult meg a célok közül, valósult-e meg valami olyan dolog, amit nem is tervezett be a pedagógus. Kutatásunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyiben új az önértékelés a pedagógusok számára, értékeli-e, és milyen gyakran saját szakmai munkájukat, egyáltalán mit értenek önértékelés alatt, az új életpályamodell milyen mértékben alakítja át szakmai identitásukat, jelennek-e meg új szakmai szerepek a nézeteiben, és ha igen, melyek ezek.

Hipotézisek:

- 1) A mintában vizsgált pedagógusok jelentős része pályája elejétől kezdve értékeli saját munkáját, de néhány pedagógus az önértékelés fogalma alatt valamilyen új, eddig nem alkalmazott tevékenységet ért.
- 2) Az önértékelés leggyakrabban a tanóra után valósul meg.
- 3) A pedagóguspályán eltöltött évek és az önértékelő tevékenységek típusának a száma között összefüggés áll fenn.

- 4) A pedagógusok fokozata és erősségeiként megjelölt területek száma között összefüggés van.
- 5) Az önértékelés szerepet játszik abban, hogy a pedagógusok hiányosságait nemcsak felismerik, hanem önfejlesztésük érdekében különböző tevékenységeket valósítanak meg.

A kutatás mintája 43 pedagógus Heves és Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből. A minta legjellemzőbb tulajdonságait az 1. táblázatban foglaltuk össze:

Nem		Pályán eltöltött évek				Pedagógus fokozat			Minősítési eljárásban részt vett	
Férfi	Nő	1-9 év	10-19 év	20-29 év	30-40 év	Ped.I	Ped.II	Mester	igen	nem
11,60 % (5 fő)	88,40% (38 fő)	9,30 % (4 fő)	23,25% (10 fő)	53,40 % (23 fő)	11,60 % (5 fő)	53,50 % (23 fő)	34,90 % (15 fő)	11,60 % (5 fő)	62,80 % (27 fő)	37,20 % (16 fő)

1. táblázat. A minta bemutatása

A megkérdezettek közül 6 fő (14%) általános iskolában, 23 fő (53%) gimnáziumban és 14 fő (32,6%) szakgimnáziumban tanít. A mintában tehát többségben vannak a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, ennek ellenére a vizsgálata során leszűrt következtetések kiindulópontját képezhetik egy nagyobb mintán megvalósított kutatásnak.

A kutatás vizsgálati módszere saját szerkesztésű anonim online kérdőív, kitöltése, a válaszok elemzése SPSS 22 statisztikai elemző programmal, majd következtetések megfogalmazása.

A kérdőívben egy kivételével feleletválasztós, zárt végű kérdések szerepeltek, de mindegyiknél lehetősége volt a válaszadónak saját véleményét kifejteni. Egy kérdés volt nyílt végű. A kérdések a pedagógusok által fontosnak tartott szakmai elvárásokra, a szakmai munka önértékelésének módjaira, gyakoriságára, kezdetére, a pedagógusok erősségeire és fejlesztendő területeire, a szakmai fejlesztés módjára, valamint a fejlesztés előtt álló akadályokra és az azokkal való megküzdés módjaira vonatkoztak.

Eredmények

A szakmai önértékelés kérdéskörében fontos ismernünk először is, hogy a pedagógus mihez méri önmagát, milyen szakmai elvárásoknak szeretne megfelelni. A kérdőív kitöltésekor a válaszadók felsorolt lehetőségek közül választhattak, de az egyéb kategória megjelölésével, és kifejtésével saját maguk is nevezhettek meg elvárásokat.

1. Pedagógusként milyen elvárásoknak szeretne ön megfelelni?

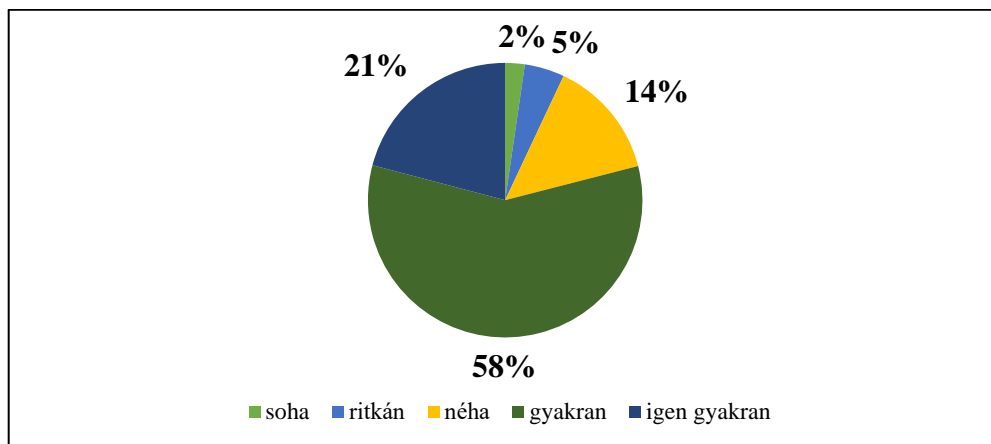
Elvárások	Relatív gyakoriság
Önmaga elvárásainak	76,7%
Diákoknak	53,5%
Helyi vagy központi vizsgakövetelményeknek	44,2%
Pedagógiai program elvárásainak	39,5%
A pedagógus minősítési eljárásban megfogalmazott elvárásoknak (szakmai kompetenciák)	30,2%
A szülők elvárásainak	25,6%
A helyi vezetők elvárásainak	18,6%
NAT-nak, érvényben lévő Kerettantervnek	18,6%
(Tanulói) kompetenciamérések elvárásainak	14%
kollégák elvárásainak	7%
egyéb	0%

2. táblázat: Elvárások, amelyeknek a pedagógusok meg szeretnék megfelelni

Mindezen adatokból látható (2. táblázat), hogy a pedagógusok elsősorban a saját maguk által megfogalmazott elvárásoknak szeretnék megfelelni, ezeket követik a diákok, majd a helyi és a központi vizsgakövetelmények. A legkevésbé tartják fontosnak a NAT-ot és az érvényben lévő Kerettantervet, a kompetenciamérések és a kollégák elvárásait. Teljesítményüket tehát saját elvárásaikhoz mérik elsősorban. A kérdés az, hogy ezekben az önmaguk által megfogalmazott elvárásokban konkrét célként mi fogalmazódik meg: megjelennek-e és milyen mértékben a külső elvárások. Ennek kiderítése egy további kutatás feladata.

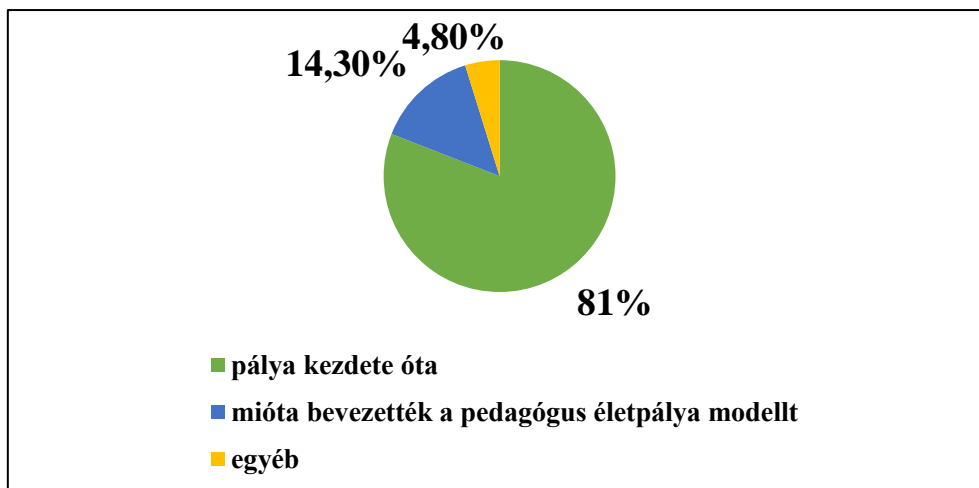
Az adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek jelentős része (79%, 39 fő) *gyakran*, illetve *igen gyakran* értékeli saját munkáját (2. ábra), 2% (1 fő) azonban úgy nyilatkozott, hogy nem értékeli önmagát.

2. Ön milyen gyakran értékeli szakmai munkáját?



2. ábra. Milyen gyakran értékelik a pedagógusok szakmai munkájukat?

3. Amennyiben értékeli szakmai munkáját, mióta teszi azt?

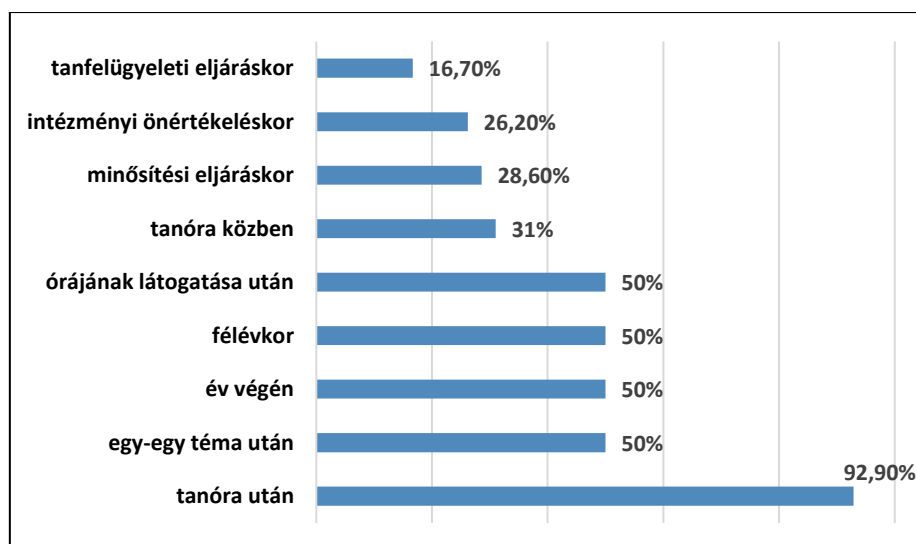


3. ábra. Mióta értékelik szakmai munkájukat?

Kíváncsiak voltunk arra, hogy mióta alkalmazzák az önértékelést a pedagógusok. A válaszadók többsége (81%) pályája kezdete óta értékeli önmagát, és 14,3% válaszolta azt, hogy a pedagógus életpálya modell bevezetése óta (3. ábra). Igazolást nyert első hipotézisünk első része, amely szerint a vizsgált pedagógusok jelentős része pályája elejétől kezdve alkalmazza az önértékelést. Látható azonban, hogy a 14,3% számára az önértékelés fogalma új dolognak tűnik, vagyis ők az önértékelést a pedagógus életpályamodellhez kötik. Valószínűnek tartjuk, hogy ők is értékelik önmagukat szakmai szempontból, de valami mást értenek az önértékelés fogalma alatt. Valószínűsíthető, hogy adminisztratív feladatként értelmezik az önértékelést, amely a minősítési eljárásban hangsúlyos szerepet játszik. Ez az adat azt a felismerést jelentette

számunkra, hogy érdemes lenne tisztázni egy további kutatás segítségével, hogy ki mit ért pontosan önértékelés alatt: kitűzött célok vonatkozásában a tevékenység szisztematikus áttekintését (önreflexió), majd értékelését és bizonyos változtatások elvégzését, magát a tevékenységet illetően önmagában történő átgondolást, naplóvezetést, problématérkép megrajzolását, a tanmenetbe való bejegyzések írását, bizonyos szemléltetőeszközök tartalmi változtatását, jegyzetek készítését, saját értékelés leírását. Ne felejtjük el, hogy a reflektivitás, önreflexió és önértékelés szavak 2011, vagyis a pedagógus életpályamodell bevezetése óta vannak jelen a pedagógusok többségének tudatában, valamint szóhasználatában. A jelen kutatás adatai is alátámasztják a fogalmi zavart.

4. Mikor szokta értékelni szakmai munkáját?



4. ábra. Mikor szokta értékelni szakmai munkáját?

Felmerül a kérdés, hogy mikor értékelik leginkább az elvégzett munkát a pedagógusok. A megkérdezettek válaszaikból kiderül, hogy a leginkább a tanóra után gondolják át, hogy mit hogyan is valósítottak meg a kitűzött céljaikból (4. ábra). A megkérdezettek 92,9%-a választotta a tanóra utáni önértékelést, de 50%-uk a félév végén, az év végén és egy téma lezárásakor is értékeli a saját tevékenységét. Ezzel alátámasztást nyert a 2. hipotézis, miszerint a legtöbben a tanóra után alkalmazzák az önértékelést.

A minősítési eljáráskor végzett önértékelésre vonatkozó adat (28,6%, 4. ábra) ellentmondásban áll azzal, hogy a pedagógusoknak 62,8%-a vett részt minősítési eljárás (1. táblázat), ahol az önreflexió, majd az azt követő önértékelés egyrészt a portfólióhoz feltöltött dokumentumok kapcsán, másrészt a portfólió egészére vonatkoztatva is (a szakmai életút

bemutatása, a látogatott tanórákra való reflektálás) tartalmaz önértékelést. Ez az ellentmondás is alátámasztja az önértékeléssel kapcsolatos fogalmi zavart. Mindezzel pedig az első hipotézisünk második fele nyert alátámasztást, azaz néhány pedagógus az önértékelés fogalma alatt valamilyen új, eddig nem alkalmazott, adminisztratív tevékenységet ért.

Összevetettük a pedagógusok pályán eltöltött éveinek számát az általuk végzett önértékelő tevékenységek típusainak számával. Ehhez kiszámítottuk a korrelációs együtthatót, amelynek értéke 0,034, vagyis a pályán töltött évek száma és az alkalmazott önértékelési tevékenységek száma között nincs összefüggés. A harmadik hipotézisünk, hogy a pedagóguspályán eltöltött évek és az elvégzett önértékelő tevékenységek száma között összefüggés áll fenn, nem nyert alátámasztást.

Az szakmai önértékeléshez nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusok ismerjék és megfogalmazzák erősségeiket és fejlesztésre váró területeiket. Erősségeiként 19 kategóriát neveztek meg, fejlesztendő területeiként pedig 14 kategóriát.

Kérdőívünkben külön kérdeztünk rá a pedagógus életpályamodell által bevezetett új fogalmakra és körülményekre (5. és 6. kérdés): *Ön milyen pedagógus fokozatban van?* és *Ön vett-e részt minősítési eljárásban?*, amelyeknek adatait az 1. táblázatban tüntettük fel.

7. Szakmai szempontból ön mit tart erősségének?

8. Milyen területeken szeretne fejlődni?

Erősségek	Fejlesztésre váró területek
szakmai felkészültség (14 fő)	IKT ismeretek fejlesztése (10 fő)
kommunikáció (13 fő)	módszertani ismeretek bővítése (8 fő)
empátia (9 fő)	konkrét szak ismereteinek elmélyítése (4 fő)
szakmai elhivatottság (4 fő)	konfliktuskezelés (3 fő)
módszertani tudás (3 fő)	tanulástechnika fejlesztése (1 fő)
szervezés (3 fő)	idegen nyelv ismerete (1 fő)
precizitás (3 fő)	fegyelmezés (1 fő)
differentiálás (2 fő)	következetesség (1 fő)
rugalmasság (2 fő)	türelem (1 fő)
kreativitás (2 fő)	kreativitás (1 fő)
következetesség (2 fő)	tehetséggondozás (1 fő)
tehetséggondozás (2 fő)	együttműködés a kollégákkal (1 fő)

Erősségek	Fejlesztésre váró területek
stratégiai tervezés (1 fő)	egyéni bánásmód fejlesztése (1 fő)
tervezés (1 fő)	kutatás (1 fő)
előzetes tudásra építés (1 fő)	
innováció (1 fő)	
kitartás (1 fő)	
motiválás (1 fő)	
tolerancia (1 fő)	

3. táblázat. A pedagógusok erősségei és a fejlesztésre váró területek

A legtöbben erősségükként a szakmai felkészültséget, a kommunikációt és az empátiát említették meg (3. táblázat). Fő fejlesztendő területként a legtöbben az IKT ismereteket, a módszertani ismereteket és konkrét szakhoz köthető diszciplináris ismereteket jelölték meg.

Kiszámítottuk, hogy a pályán eltöltött évek száma és az erősségek, valamint a fejlesztésre váró területek között van-e valamilyen összefüggés (4. táblázat). Ennek érdekében korrelációs vizsgálatot végeztünk. A korrelációs együtthatókat az alábbi táblázat tartalmazza.

	pályán eltöltött évek száma
erősségek	-0,151
fejlesztésre váró területek	-0,373*

4. táblázat. Pályán eltöltött évek száma viszonya a megnevezett erősségekhez és fejlesztendő területekhez

A pedagóguspályán eltöltött évek száma nagyon gyenge, szinte elhanyagolható negatív összefüggést mutat a megnevezett erősségek esetében. Ugyanakkor a pályán eltöltött évek száma és a fejlesztésre váró területek között biztos, de gyenge összefüggés áll fenn. Az adatok ismeretében tehát megállapítható, hogy minél több ideje vannak pályán a válaszadó pedagógusok, annál kevesebb fejlesztendő területet neveznek meg.

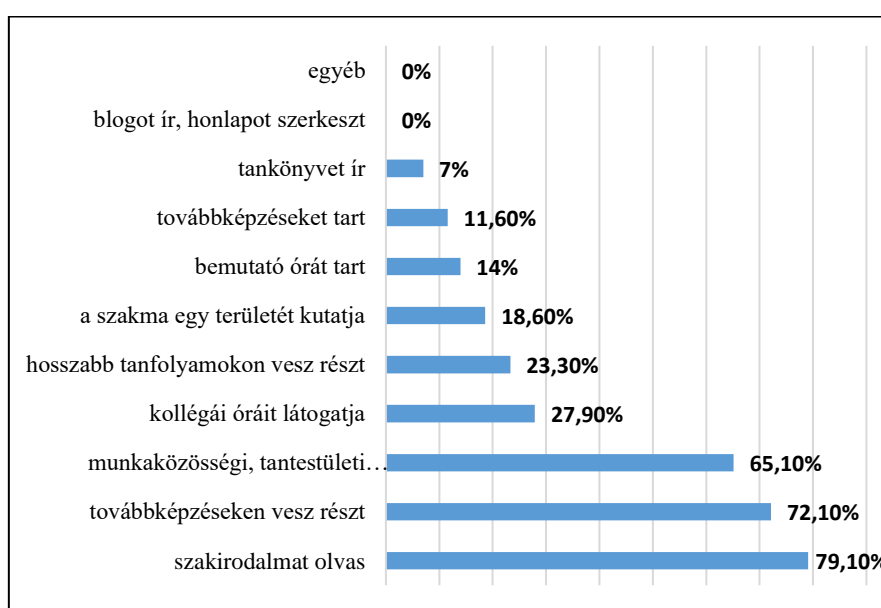
A továbbiakban arra kerestük a választ, hogy található-e kapcsolat a pedagógusok minősítési fokozata és az általuk megjelölt erősségek száma között. A korrelációs együttható értéke -0,124, vagyis a besorolási fokozat és a megnevezett szakmai erősségek száma között nincs összefüggés. Ugyanez mondható el a fejlesztésre váró területek esetében is, ahol $r = -0,194$. Ezzel a negyedik hipotézisünket is el kell vetnünk. Mindez azt a következtetést engedi meg

számunkra, hogy a pedagógusok besorolási fokozata nem, de a pályán eltöltött évek száma negatívan összefügg a fejlesztésre váró területekkel.

Ezután megnéztük, hogy a reflektivitás eredményeként kialakult önismeret vezeti-e a pedagógusokat a hiányosságaik leküzdésére, és ha igen, akkor hogyan, vagyis az önreflexió útján kialakuló önértékelésük ösztönzi-e őket önfejlesztő tevékenységekre.

9. Mit tesz szakmai fejlődése érdekében?

Itt arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógus életpályamodellben is megjelenő szakmai elvárás, vagyis az *Elkötelezettség a szakmai fejlődésért* (8. kompetencia), és azon belül az önfejlesztés mennyire van jelen a pedagógusok nézeteiben, gyakorlatában. Az erre a kérdésre adott válaszok alapján elmondható, hogy sokan szakirodalmat olvasnak, továbbképzésekre járnak, munkaközösségi gyűléseken megbeszélik az oktatással, neveléssel kapcsolatos problémáikat, hosszabb tanfolyamokon vesznek részt, egymás óráit látogatják, vagy bemutató órákat, továbbképzéseket tartanak, esetleg a szakma egy-egy szűkebb területét kutatják, vagy éppen tankönyvet írnak (5. ábra). Leginkább a szakirodalom olvasása, a továbbképzéseken való részvétel és a munkaközösségi és tantestületi értekezleteken szakmai problémák megbeszélése révén próbálják a pedagógusok fejleszteni önmagukat. 1 pedagógus nevezett meg 1 fejlesztési formát, 13 fő 2 félélt, 19 fő 3 félélt és 3 fő 4 félélt. A hagyományos, régi tevékenységek mellett jelen vannak új formái is az önfejlesztésnek, mint például a kutatás vagy a továbbképzések, bemutató órák megtartása és a tankönyvírás. Igaz, ezek aránya kisebb, mint a hagyományos formáké.



5. ábra. Mit tesz szakmai fejlődéséért?

Elemeztük, hogy van-e összefüggés az önfejlesztési formák megjelölt száma és a pedagógusok fokozata között. Mivel a korrelációs együttható $r=0,132$, így kijelenthetjük, hogy a pedagógusok fokozata nem befolyásolja, hogy hányféle tevékenységgel fejlesztik magukat.

Azt is megnéztük, hogy a fokozati besorolás és az önfejlesztés fajtái között van-e valamilyen kapcsolat. A mintát itt két részre osztottuk: az újfajta fejlesztési módszereket alkalmazókra (kutatás, bemutató órák, továbbképzések tartása, tankönyvírás) és a hagyományos fejlesztési módszereket alkalmazókra. A 43 főből összesen 15 fő alkalmazza az új elvárásként megjelenő kutatás, tankönyvírás, továbbképzések, bemutató órák megtartása módszereit. Ebből 6 fő a Pedagógus I., 5 fő Pedagógus II., 4 fő Mesterpedagógus fokozatban van. A 43 főből 28 fő az önfejlesztés hagyományos eszközeit alkalmazza. Közülük 16 fő Pedagógus I., 11 fő Pedagógus II. és 1 fő Mesterpedagógus fokozatban van. Tovább elemeztük, hogy kik vesznek részt kutatásban. Összesen 5 fő foglalkozik valamilyen szakterület kutatásával. Ezek megoszlása: 1 fő Pedagógus I., 2 fő Pedagógus II. és 2 fő Mesterpedagógus kategóriába tartozik. Ezek az adatok számunkra azt a következtetést engedik meg, hogy az alkalmazott önfejlesztési formák nincsenek összefüggésben a pedagógus fokozatával. Az új módszereket alkalmazók között is sokan vannak a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatban, valamint a mesterpedagógusok között is van olyan, aki inkább a hagyományos önfejlesztési módszerekkel él.

A válaszok elemzésekor láthatóvá vált számunkra, hogy a pedagógusok nézeteiben az önfejlesztés igénye jelen van. E terület vizsgálata azonban további kérdéseket vetett fel bennünk. Vajon milyen fokú a tudatosság, mennyire önszántából, tudatosan, a problémák megoldására ösztönözve vesz részt a pedagógus a tantestületi, munkaközösségi értekezleteken, a továbbképzéseken? A következő kérdés az, hogy az önfejlesztés előbb megnevezett formái mennyiben segítik a pedagógus saját szakmai fejlődését. Következésképp ez a kérdéskör egy alaposabb vizsgálatot igényel a jövőben.

Kérdőívünkben azt is meg szeretnénk tudni, hogy a pedagógusok hogyan próbálnak megküzdeni a szakmai fejlődésüket gátló tényezőkkel.

10. Mi akadályozza önt szakmai céljainak megvalósításában?

11. Hogyan próbálja leküzdeni a megvalósítás elé kerülő akadályokat?

A legtöbb pedagógus által megnevezett akadályozó tényező az időbeli leterheltség (80,5%), anyagi okok (34,1%), a munkahely támogatásának hiánya (9,8%). A 11. kérdésre 30 fő adott

választ. Ez a megkérdezettek 69, 7%-a. Közülük 32,5% az előbb felsorolt akadályokat úgy próbálja leküzdeni, hogy átszervezi időbeosztását, igénybe veszik kollégáik segítségét, megpróbálják meggyőzni vezetőiket, több munkát vállalnak az anyagi gátak leküzdésére, ingyenes továbbképzésekre mennek, az önképzést részesítik előnyben a fizetős képzésekkel szemben, de van olyan pedagógus is, aki megpróbálja meggyőzni vezetőjét az általa preferált képzés hasznosságáról. Mindezzel igazolást nyert az 5. hipotézis, vagyis az önértékelés elvezeti a pedagógusokat oda, hogy felismerjék hiányosságaikat, önfejlesztésük érdekében különböző tevékenységeket valósítanak meg. A megkérdezettek többsége (69,7%) kész szakmai fejlődéséért áldozatot hozni.

Összegzés

Kutatásunk központjába a pedagógusok önértékelését állítottuk. Felmérésünk sok érdekes adatot szolgáltatott számunkra a probléma jobb megéréséhez, ugyanakkor további kérdéseket fogalmazhattunk meg a témával kapcsolatban. Mintánkban a pedagógusok jelentős része 10-nél több éve van a pályán. A rendelkezésre álló adatok segítségével megállapítottuk, hogy a pedagógusok többsége pályakezdése óta alkalmazza az önértékelést. Feltételezhető, hogy a kisebb hányaduk él is az önértékelés eszközével, de mivel ez a fogalom új a pedagógia gyakorlatában, ezért a pedagógusok feltehetően nem ismerik a mögötte rejlő tartalmat, inkább egyfajta adminisztratív tevékenységnek tartják, amely a nemrégiben bevezetett tanfelügyeleti rendszer és intézményi önértékelés része. Ennek kiderítése további vizsgálat tárgyát képezheti. Igazolást nyert azon hipotézisünk, hogy az önértékelés leggyakrabban a tanóra után valósul meg, bár sokan értékelik munkájukat egy-egy téma lezárásakor, félévkor és év végén. A pályán eltöltött évek száma és az alkalmazott önértékelő tevékenységek száma között nem volt kimutatható kapcsolat. Szintén a pályán eltöltött évek száma alapján mondható ki, hogy minél hosszabb ideje van valaki a pályán, annál kevesebb fejlesztendő területet jelöl meg. A pedagógusok fokozata és a megjelölt erősségek és fejlesztendő területek között nem találtunk összefüggést. Az önértékelés segítségével a pedagógusok nemcsak megállapítják hiányosságaikat, hanem tesznek is azok leküzdésére, még akkor is, ha az akadályokba ütközik. Legfőképpen szakirodalom olvasásával, továbbképzéseken való részvétellel és a kollégáikkal történő megbeszélések során. Régi-új szerepelvárás az önfejlesztés, amelynek bizonyos formái (kutatás, tankönyvírás, továbbképzések, bemutató órák megtartása, honlap- és blogszerkesztés) kevésbé elterjedtek. Kutatásunk első, második, ötödik hipotéziseinek igazolásával megállapítható, hogy az önértékelés a szakmai munkában jelen van. A szakmai önértékelés

eredményeként létrejövő és fejlődő szakmai önismeret fontos szerepet játszik a pedagógusok szakmai fejlődésében. A harmadik és negyedik hipotézist el kellett vetnünk. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógus szakmai munkáját értékelő rendszerek bevezetése még az elején tart. Akár adminisztratív okok is szerepet játszhatnak abban, hogy arányaiban több Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatban lévő foglalkozik kutatással, mint Mesterfokozatban. Ugyanakkor szükséges, hogy az önértékelés mélyebb összefüggéseit tárjuk fel további vizsgálatokkal. A megválaszolásra váró kérdések a következők: a pedagógus saját elvárásain belül milyen szempontokat fogalmaz meg; megjelennek-e ezekben a külső elvárások; mit értenek a pedagógusok a szakmai szempontú önértékelés fogalma alatt; hozzákapcsolják-e az önreflexiót; vannak-e a személyiségen belül olyan tényezők, és ha igen, akkor melyek azok, amelyek döntően befolyásolják az önértékelés eredményét; a szakmai önarckép milyen viszonyban áll a külső értékelés eredményével (minősítési eljárás); és végül, de nem utolsó sorban, a szakmai elvárások jobb megismerése és az önfejlesztés különböző formái ténylegesen mennyiben segítik a pedagógust szakmai fejlődésében.

BIBLIOGRÁFIA

- Calderhead, J. és Gates, P. (Ed.) (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*, Lewes: Falmer Press. DOI: [10.4324/9780203209851](https://doi.org/10.4324/9780203209851)
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed.): *Handbook of self-regulation*. (pp.42–86.) San Diego CA: Academic Press. DOI: [10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6)
- Dávid, M. (2015). *Tanulásmódszertan, Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Dévai, M. (1980). *Énkép-korrekción. Önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban*. Budapest: Pest Megyei Pedagógiai Intézet.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. London: D.C.Heath. DOI: [10.1037/10903-000](https://doi.org/10.1037/10903-000)
- Dewey, J. (1933). *How we think: a re-statement of the relation of reflective thinking in the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Eliot, R. S. és Diane, M. M. (2001). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Európai Bizottság (2000). *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, 7.* [online] <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas>, [2016. június 23.]

- Falus Iván (2003). A pedagógus, Falus Iván (Ed.): *Didaktika*. (pp. 57–77.) Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Glaserfeld, E. (1996). Aspects of Radical Constructivism, In: Pakman, M. (Ed.): *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa Editorial. [online] <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/191.pdf> [2015. július 12.]
- Higgins (1987/2001). Énképtérések: elmélet az én és az érzelmek kapcsolatáról, In: Szakács, F. és Kulcsár, Zs. (Ed.) 2001. *Személyiségelméletek*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Lemos, M. L. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. In: *International Journal of Educational Research*, vol. 31. issue 6. pp. 471–485. [online] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035599000166?via%3Dihub>, [2016. július 10.] DOI: [10.1016/s0883-0355\(99\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00016-6)
- Markus, H. és Nurius, P. (2003). A lehetséges énképek, In: V. Komlósi Annamária és Nagy Lajos (Ed.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*. (pp. 292–322.) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Minnaert, A. (1999). Motivation and emotional components affecting male's and female's self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 14. issue. 4. pp. 524–540. DOI: [10.1007/bf03172977](https://doi.org/10.1007/bf03172977)
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2003). Nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 13. évf. 5. sz. pp. 69–75. [online] http://epa.oszk.hu/00000/00011/00071/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_05_069-075.pdf, [2016. március 12.]
- Nahalka, I. (Ed.) (2006). *Hatékony tanulás, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. 3. kötet, Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet [online] <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>, [2016. július 10.]
- Nicol, D. J. és Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 2. pp. 199–218. DOI: [10.1080/03075070600572090](https://doi.org/10.1080/03075070600572090)
- Ogilvie, D. M (1987). A nem kívánt én: A személyiségkutatás elhanyagolt változója, In: V. Komlósi, A. és Nagy L. (2003, Ed.): *Énelméletek. Személyiség és egészség*. (pp. 322–336.) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. vol. 31. issue 6. pp. 459–469. DOI: [10.1016/s0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00015-4)

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed) (2000): *Handbook of self-regulation*. pp. 452–503. San Diego CA: Academic Press. DOI: [10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6)
- Sallay, H. (2001). A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások. *Alkalmazott Pszichológia*, 3. évf. 1. sz. pp. 15–28.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schunk, D.H. és Zimmerman, B.J.(1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Szivák, J. (2003). A kezdő pedagógus, In: Falus Iván (Ed.): *Didaktika*. pp. 424–448. Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Stran, H., R., Lawrence, E., C. és Fowler, P., C. (1978). Effects of assigned goal level and results on arithmetic computation: Laboratory study. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 63. issue 4. pp. 446-450. DOI: [10.1037/0021-9010.63.4.446](https://doi.org/10.1037/0021-9010.63.4.446)
- Tókos, K. (2005). A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. évf. 10. sz. pp. 42–60. [online] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html> [2016.12.20.]
- Zeichner, K. és Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed.): *Handbook of self-regulation*. (pp. 13–42.) San Diego, CA: Academic Press. DOI: [10.1016/b978-012109890-2/50031-7](https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7)

ZAGYVÁNE SZŰCS, IDA

THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-
KNOWLEDGE

The main conception of the Teachers' Professional Career is the reflective teacher who is able to set goals as far as his/her professional development is concerned on the basis of his/her professional self-knowledge and reliable self-assessment. Reflection, Self-reflection and Self-assessment contribute to teachers' adaptation, meeting challenges successfully along their professional career. Are Hungarian teachers aware of the idea of self-assessment? Do they ever assess themselves, if so, how does it contribute to their professional development? The empirical study to answer these questions makes us draw the conclusion, although self-assessment is a new pedagogical term for the Hungarian teachers, they guide their own professional development consciously by its extensive use.

SZAKMAI KÉPZÉS

DOI: 10.17165/TP.2017.1–2.11

VÁMOSI TAMÁS¹**A középfokú szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzési folyamattal és kimenettel kapcsolatos elvárásai és részvételi jellemzői**

Szakképzési rendszerünk állandó változásban van, azonban a folyamat nem mellőzheti az eddigi eredmények mérését, a résztvevő partnerek visszajelzésének becsatornázását, és ezekre alapozva újabb fejlesztési, vagy akár korrekciós lépések kidolgozását. Jelen kutatás fő célja az volt, hogy vizsgáljuk a szakképzés különböző szintjein, adott szakmacsoportokban végzett (szakképesítést szerzett) pályakezdőkkel szemben megfogalmazódó munkaerőpiaci, a munka világa részéről érkező elvárásokat, a munkáltatók szerepét és funkcióját a szakképzési folyamatokban, és ezek feltárása után olyan szakmai javaslatokat fogalmazzunk meg, amelyek megoldást kínál(hat)nak az oktatás/szakképzés és a munkaerőpiac értékalapú illeszkedési problémáira egy-egy képesítési szinten.

1. Bevezetés

Magyarország alapvető céljai közt szerepel a gazdasági növekedés megalapozása és fenntarthatóvá tétele, továbbá a teljes foglalkoztatottsági szint elérése. Ezen nagy ívű vállalások realizálásában nagy szerep hárul a képzési rendszerünkre, hiszen a gazdaság jó szakmai alapokkal, kezűgyességgel, tenni akarással rendelkező, jól felkészített pályakezdőket vagy át- és továbbképzett felnőtteket vár el. Ehhez igazodik az oktatási/nevelési politika eszközrendszere is: alapvető változtatásokat hozott létre az elmúlt években a köznevelés, szakképzés, felnőttképzés és felsőoktatás rendszerében, az irányításban és a képzés tartalmában, a fenntartók szervezeti struktúrájában és a képző intézményekben egyaránt. Az elmúlt években számos (többségében jogos) kritika érte a középfokú szakképzést, elsősorban azért, mert a képzés sem szakmaszerkezetében, sem tartalmában nem volt képes megfelelni a munkaerőpiac, a gazdaság vele szemben támasztott elvárásainak (László, 2015). A végzett tanulók nagy többsége nem kapta meg a képzés során a munkahely által igényelt gyakorlati ismereteket, magas volt a lemorzsolódás és a pályaelhagyók aránya, miközben több szakmában

¹ egyetemi docens, központvezető, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési Központ, vamosi@feek.pte.hu

munkaerőhiányt jeleztek a munkáltatók. A probléma kellően komplex, hiszen ez nem csak az oktatási rendszer „hibája”, megemlíthető az iparfejlesztés koncepciójának hiánya, a fizikai munka társadalmi presztízisének alacsony foka, a földrajzi szegmentáltság, az európai munkaerőpiacok elszívó hatása, bérszínvonalban rejlő feszültségek stb. (Vámosi, 2015).

2. Problémafelvetés és a kutatás céljai

A középfokú szakképzési rendszer kibocsátása, értve ez alatt a szakképzett munkaerő minőségi és mennyiségi aspektusát, illetve a munkáltatói elvárások között jelentős feszültségek érezhetőek. Az elmúlt időszakban a szakképzés-politika több intézkedést is megfogalmazott ezen eltérések csökkentése érdekében (pl. OKJ és SZVK-k korszerűsítése, átgondolása, duális képzés újbóli térnyerése). Szükség van a különböző programok „finomhangolására”, módszertani eszközök kidolgozására, és mivel a szakképzési rendszer alapvetően kimeneti vezéreltségű, az eredmények közvetlenül a munka világában hasznosulnak, fontos ismerni a konkrét munkáltatói véleményeket és fejlesztési javaslatokat (elvárásokat).

A kutatás fő területei a következők voltak:

- a középfokú szakképzési rendszer fő keretei és a jelenleg tapasztalható problémakörök,
- a gyakorlati képzés jellemzői, az ezzel kapcsolatos munkáltatói motivációs háttér,
- a gyakorlati képzés adminisztrációs és kommunikációs jellemzőinek vizsgálata a szakképző iskola és munkáltatói kör kapcsolatában, különös tekintettel a szakmai programok elkészítésére és megvalósulására,
- a munkavállalói kompetenciák fejlesztése a szakképzési folyamatok során, és azok mérése és fontossága a munkáltatói oldal részéről,
- a tanulószerveződés intézménye, szerepe és funkciója a gyakorlati képzés során.

A kutatás² konkrét célja a szakképzés különböző szintjein, adott szakmacsoportokban végzett (szakképesítést szerzett) pályakezdőkkel szemben a munkaerőpiac, a munka világa részéről megfogalmazódó elvárások vizsgálata. Mindezek révén olyan szakmai javaslatok megfogalmazása, amelyek megoldást kínál(hat)nak az oktatás/szakképzés és a munkaerőpiac értékalapú illeszkedési problémáira egy-egy képesítési szinten. Kutatási munkánk során külön figyelmet fordítunk a *tanulószerveződés* keretében képesítést szerzett munkavállalók beilleszkedési lehetőségeire, illetve a munka világában felértékelődő *munkavállalói*

² A kutatás a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal jóvoltából, az NFA KA 3/2013.sz. támogatási szerződés keretében valósulhatott meg.

kompetenciák megragadására, azok szakképzési folyamatok keretében történő fejlesztésére és szerepére az álláskeresés és kiválasztás során.

3. Kutatási kérdések

A kutatás 2015 szeptemberében kezdődött el, a kutatási folyamat főbb állomásainak és kérdéseinek kidolgozása után a célcsoportok felkutatása és lekérdezése következett, majd az eredmények összegzése. A kutatási menet főbb jellemzőit az alábbi pontokban foglaljuk össze.

3.1 Hipotézisek

A célkitűzések kapcsán az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Feltételezésünk szerint a munka világában egyre inkább megragadható egy olyan kompetenciakör, amely legalább olyan fontossággal járul hozzá a munkakörből fakadó feladatok sikeres elvégzéséhez, mint a szűken vett szakmai kompetenciák. Ezen kompetenciák általános érvényességgel bírnak, vagyis a munkaerőpiac szereplőinek vonatkozásában egységes munkáltatói követelményt képviselnek.

2. A munkáltatók többsége már felismerte ezen (többségében személyi és társas) kompetenciák fontosságát, és tudatosan épít rájuk a kiválasztás folyamatában, illetve a munkakörtervezésben, teljesítménymenedzsmentben, karriermenedzsmentben és a képzés-fejlesztés területén. Vagyis a szervezetben való munkavégzés minősége miatt a szakmai kompetenciák és tudás mellett a munkáltatók egyre nagyobb figyelmet szentelnek a tágabban vett munkahelyi kompetenciák meglétének.

3. Ugyanakkor a munkáltatók többsége nem elégedett a szakképzési rendszerből kikerülő tanulók munkahelyi kompetenciáival, amelyek kifejlesztésére az oktatási rendszer sem igazán vállalkozik.

3.2 A vizsgálat célcsoportjai

A szakképzési rendszer többszereplős; a jelen kutatás esetében azonban elsősorban *a munkáltatói vélemények, tapasztalatok és fejlesztési elképzelések* megragadása állt a középpontban. Emellett a kutatás főbb tartalmi elemei kapcsán (tanulószerződés, szakképzési folyamat dokumentációja, munkavállalói kompetenciák fejlesztése, kiválasztási módszertan) megkerestük a már szakképesítést szerzett tanulókat is, ugyanis véleményünk szerint a két „oldalról” érkező információk nagymértékben kiegészítik egymást, és árnyaltabb képet

alkotnak. Vagyis a kutatásban nem szerepelnek a szakképző intézmények, kamarák (csak közvetve mint csatorna) és a makroszintű irányításért felelős szervezetek. Területi lefedettséget tekintve mindkét célcsoport a dél-dunántúli, illetve dél-alföldi régiókból származik.

3.2.1 A tanulói célcsoport

A tanulók esetében kutatási szempont volt, hogy a kiválasztott szakmacsoportok (vendéglátás-turisztika, építészet, gépészet, elektrotechnika-elektronika) különböző képzési szintjein (érettségi előtti, utáni és felsőfokú szakképzés) szakképesítést szerzett pályakezdők legyenek. Összesen 426 fő töltötte ki a kérdőívet, a megkérdezettek 37%-a volt lány, 63%-uk fiú, 14-en két szakképesítést is szereztek a vizsgált szakmacsoportokban). A tanulók 39%-a érettségi nélküli szakmunkásképzésben, 50%-a érettségire épülő technikusi, 11%-a pedig FSZ/FOKSZ képzésben szerzett szakképesítést.

A kutatási csatornák esetében mindenképpen megjegyzendő, hogy esetükben (fiatal generációról lévén szó) a papíralapú kérdőív kitöltetése csak korlátozottan működik, a kitöltés és visszajuttatás alapvetően negatívan hat a válaszadási hajlandóságra és a kutatásban való részvételre. Ennek megfelelően a megkeresés döntően elektronikus felületen történt, ami – talán nem tűnik túlzásnak – hozzájárult a bevonás magas hatékonyságához.

3.2.2 A munkáltatói célcsoport

A munkáltatók megkérdezése kapcsán egyetlen fő kutatási kritériumot határoztunk meg: legyen tapasztalata a gyakorlati szakmai képzés kapcsán, vagyis jelenleg vagy a közelmúltban fogadott tanulót szakmai gyakorlatra, és munkáltatóként részt vett az illető felkészítésében.

A cégeket két hullámban kerestük meg: először egy kérdőív kitöltetése, majd egy mélyinterjú elkészítése kapcsán. A munkáltatói kérdőívet 174 szervezet töltötte ki, munkáltatói mélyinterjút 43 szervezetnél sikerült készíteni.

A szervezetek tevékenységi köre kimondottan heterogén, alapvetően leképezi a regionális sajátosságokat. A 174 szervezet összesen 347 szakmacsoportot jelölt meg annak kapcsán, ahol tapasztalatokat szereztek pályakezdők kiválasztásában és alkalmazásában. Domináltak a turizmus-vendéglátással és gépészettel foglalkozó vállalkozások.

3.3. A kutatás módszertana

Kutatási módszertanunk volt a szakképesítést szerzett tanulók körében kitöltetett kérdőív (426 fő), a szakmai gyakorlati képzésben részt vevő vállalatok körében kitöltetett kérdőív (174 szervezet), és a velük elkészített mélyinterjú (43 szervezet szakmai vezetőjével vagy HR-

esével). Az eredmények felhasználásával egy komplex és szerteágazó intézkedési javaslatcsomagot fogalmaztunk meg, amely véleményünk szerint nagymértékben segítené a szakképzés presztízsének kialakítását, a rendszer belső hatékonyságának növelését, a munkáltatói kör nagyobb arányú bevonását, és összességében a megrendelők (egyén, társadalom, gazdasági szféra, szakképző intézmények, partnerintézmények) nagyobb arányú elégedettségét.

A *szakképesítést szerzett tanulók* megkérdezése kérdőívvel történt (döntően online felületen), amely többségében zárt kérdéseket tartalmazott, de nyitva hagyta a megjelölési lehetőséget egyéb, fel nem sorolt válaszadási lehetőség esetén. A kérdések a következő nagyobb tartalmi egységek köré szerveződtek: alapinformációk, szakképesítés megszerzése utáni életút, szakképzési dokumentáció ismerete, tanulószerveződés, álláskeresési technikák és munkavállalói kompetenciák. Minden esetben mérni próbáltuk a személyes tapasztalatokat, aktivitást, illetve a pályakezdéssel, munka világával kapcsolatos jellemzőket.

A *munkáltatói kör* megkeresése többnyire direkt módon történt, hiszen itt azt a személyt is fel kellett kutatni, aki magában a témakörben (gyakorlati képzés szervezése, iskolai kapcsolattartás, tanulói munka szervezése) érdekelt, és válaszolni tud a kérdésekre. Az esetek többségében ez könnyen ment, de természetesen voltak elutasítások. A kutatás első körében kérdőív kitöltését kértük, ami elsősorban zárt kérdéseket tartalmazott, a következő témakörök köré csoportosítva: alapinformációk, a gyakorlati képzés jellemzői, szakképző iskolával való kapcsolattartás, tanulószerveződés, szakmai programok jellemzői, motivációs háttér, kiválasztási módszertan és a munkaerő biztosításának kompetenciaalapú megközelítése. A kérdőívek feldolgozása után több céget (korábban már megkérdezett és újakat is) ismét felkerestünk mélyinterjú elkészítése kapcsán, ahol gyakorlatilag ugyanezek a témakörök fordultak elő, csak már nyitott kérdések formájában, feltárva az összefüggéseket és árnyaltabb jellemzőket.

4. Eredmények

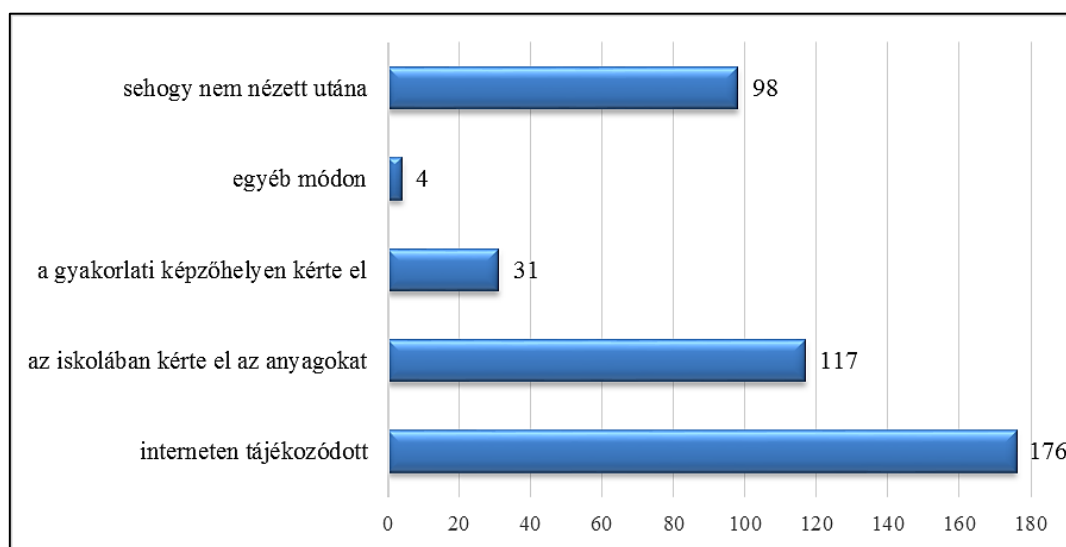
Az eredmények kifejtésénél nem külön-külön taglaljuk a két célcsoport esetében feltárt információkat, hanem a témakörök köré szervezzük a kifejtést. Ezek a következők:

- A szakképzési folyamat alapját szolgáló dokumentáció tanulók általi ismerete; mennyire játszott ez szerepet a szakmaválasztásban, illetve ezzel kapcsolatosan az iskolák magatartásának vizsgálata. A szakmai program elkészítése, a munkáltatói igények megjelenítése és az egyeztetési folyamat jellemzői.

- A gyakorlati képzés jellemzőinek vizsgálata, elsősorban munkáltatói szempontból; mi a főbb motivációs háttér a gyakorlati képzésbe való bekapcsolódás kapcsán, hogyan lehet ezt növelni, és mi jellemzi a szakképző intézményekkel való kapcsolattartást és az adminisztrációs folyamatot.
- A tanulószereződés intézményének értékelése elsősorban munkáltatói szempontból, a benne rejlő fejlesztési lehetőségek vizsgálata.
- Átmenet a szakképzési rendszerből a munka világába; pályakezdői életutak, a munkavállalói kompetenciák módszertani mérése a kiválasztás során, azok fejlesztése, illetve az elvárások a munka világában.

4.1 A szakképzési folyamat dokumentációja, szakmai program

A tanulók esetében alapvető kérdés volt, hogy milyen információk birtokában választottak szakmát, mennyire és hogyan néztek utána a szakképesítés tartalmának, elvárásoknak, vagy a szakmai vizsga összetételének. A helyzet kicsit riasztó képet mutat, ugyanis a tanulók – saját bevallásuk szerint – közel negyede egyáltalán nem érdeklődött tartalmilag aziránt, hogy mit is tanul, mit tartalmaz a gyakorlat, a tanterv, a szakmai program vagy a majdani szakmai vizsga. Jelentős részük az iskola honlapját nézte át, illetve próbált felkutatni szakmai és vizsgakövetelményeket, központi programokat vagy kerettanterveket, illetve a gyakorlati képzést folytató cégek honlapján próbáltak utalást találni a gyakorlati képzés jellemzőit és tartalmát tekintve (1. ábra).

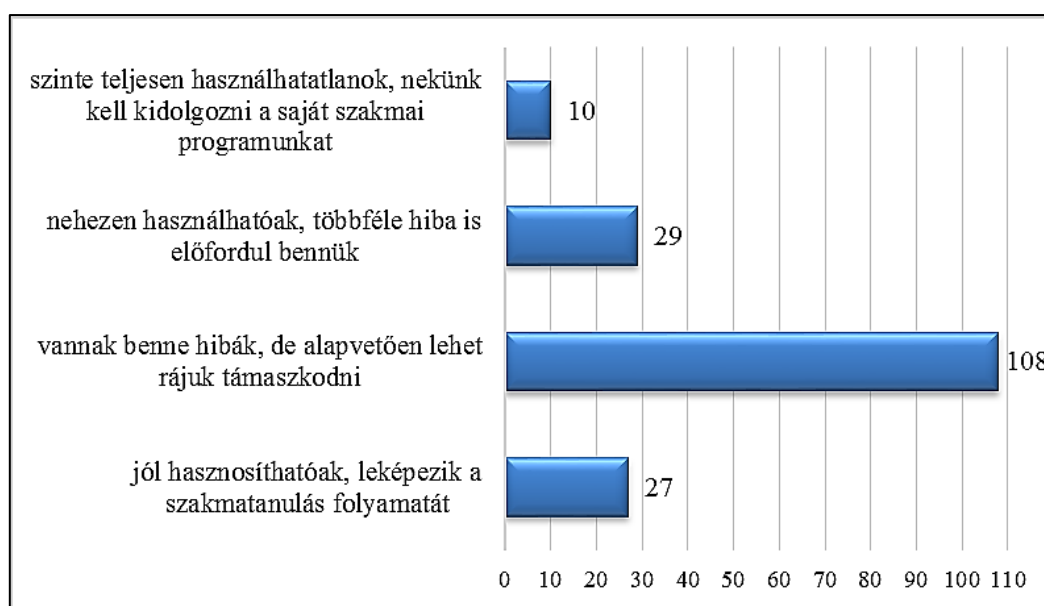


1. ábra. A tanulók a képzés szakmai dokumentációval kapcsolatos aktivitása és csatornái (fő, N=426)

Természetesen adódott a kérdés, hogy amennyiben a tanuló aktivitást fejt ki az információk megszerzése kapcsán, akkor ebben mennyire együttműködő a szakképző intézmény. A tanulói válaszok alapján kimondottan kedvező kép rajzolódik ki előttünk: gyakorlatilag aki már minimális erőfeszítést is tanúsít, az be tudja szerezni azokat az alapvető információkat, amelyek szükségesek lehetnek a szakmatanulás és a képzési folyamat tervezésében. Vagyis itt már érezhető egy tanulói passzivitás, ami a cégeknél való megjelenéskor csak fokozódik (munkába állás, hiányzások, motiváltság stb.), és ami jelzi a szakképzési folyamatok egyik fontos problémakörét.

A gyakorlati képzés alapját a *szakmai program* szolgáltatja, amelynek elkészítését és tartalmi elemeit a jogszabályi keretek teljes mértékben meghatározzák. Kutatásunk elsősorban arra irányult, hogy ennek használhatóságát, nyomon követhetőségét vizsgáljuk a munkáltatói kör szemszögéből, illetve számba vesszük az esetleges fejlesztési elképzeléseket.

A megkérdezett cégek alapvetően tudják hasznosítani az iskolák által elkészített szakmai programokat, de nagyon sok helyen említették meg az azokban rejlő hibákat (2. ábra).



2. ábra. Mennyire tartják használhatónak a cégek az iskolák által elkészített szakmai programokat (szervezet, N=174)

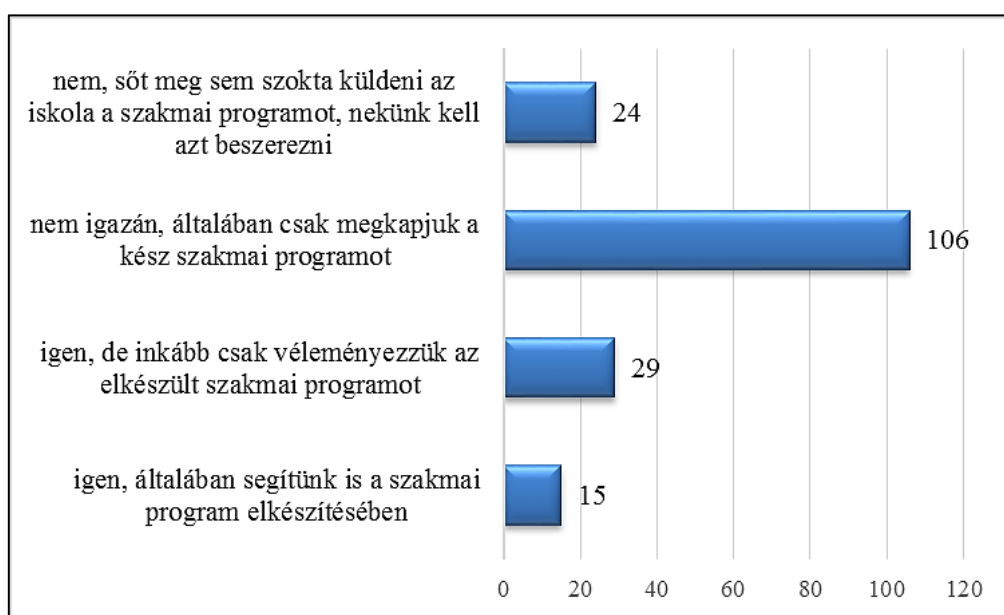
Természetesen az ábra által sugallt kép korántsem ennyire egyszerű, a mélyinterjúk több aspektusra is rávilágítottak.

Az egyik fontos problémakört az jelenti, hogy a szakmai programban szereplő gyakorlati tartalmat nem abban az ütemezésben tudja biztosítani a cég, ahogy az le van írva, mert egyszerűen máshogy alakulnak a megrendelések, szállítások, időszakos teljesítések stb. A

másik problémakör a cég azon adottságaival kapcsolatos, hogy összességében milyen értékalkotó tevékenység folyik a termelés során, milyen munkamozzanatok érhetők tetten, milyen a technológiai felszereltsége, mert nem minden cég képes lefedni a szakképesítésből fakadó elvárások egészét. Fontos lenne ennek a korrekciós folyamatnak az elősegítése központi eszközökkel, érteve ezalatt pályázati forrásokat, dokumentáció rugalmasabbá tételét, vagy a tanulószerveződés intézményének változtatását.

Multinacionális cégek esetében volt megfigyelhető, hogy nem vártak az iskola által megküldött szakmai programra, hanem az SZVK alapján ők dolgozták ki a saját gyakorlati programjukat. Teljes mértékben az OKJ által determinált tartalmat vették alapul, de az egymásra épültséget és a szabad sáv adta lehetőségeket már ők határozták meg. Természetesen a program egyeztetve lett az iskolával, hiszen azt a cég is pontosan tudta, hogy az elméleti és gyakorlati tartalomnak fogaskerékként kell egymáshoz kapcsolódnia.

A szakmai program elkészítésének egyoldalúságát jól mutatja, hogy az iskolák döntő része meg sem kísérli az együttműködést *tartalmi* kérdésekben (3. ábra).



3. ábra. Kereste-e már meg szakképző iskola azzal az igénnyel, hogy egyeztesse a vállalattal a szakmai program tartalmi elemeinek kidolgozását? (szervezet, N=174)

Rögzíteni kell, hogy a munkáltatók döntő része nem is akar beleszólni a szakmai program azon részébe, amit az iskolának kell megtanítania. A cégek elsősorban a „saját” részükre koncentrálnak, illetve igényként fogalmazódott meg az, hogy ők is lássák az elméleti részt, sőt ne csak lássák; az integráció egyik fontos lépése lenne, ha ők is megismernék azt az elméleti részt, amit az iskolák tanítanak.

A szakmai programokkal kapcsolatos fejlesztési elképzelések szükségszerűen felvetették a *kamarai hatáskört és aktivitást*. A cégek többsége elsősorban koordináló szerepkört szánna a kamarának, kevésbé hatóságit, legfeljebb egyfajta ellenjegyzési hatáskörrel. Egy dolgot látni kell: a kamarák az iskolák és a munkáltatók közt helyezkednek el, beépítve küldetésükbe a gazdasági igények összegyűjtését és megjelenítését a kormányzati politika és helyi szintű döntéshozók, intézményrendszerek irányába. Innentől kezdve a küldetés kapcsán elvárások is meg fognak jelenni! A munkáltatók számára a szakképzés az emberi erőforrás kitermelésének egyik fontos színhelye, az emberi erőforrás pedig az általuk felhasznált erőforrások legfontosabbja. Joggal várják el a kamarától, hogy a képzési/szakképzési rendszer irányába megfogalmazott kéréseiket, igényüket és elvárásaikat közvetítsék, és tegyenek meg mindent a döntéshozók irányába. A cégek a kamarára úgy tekintenek, mint aminek kettős szerepe van: egyrészt helyi szinten a bürokrácia és hatósági szerepkör működtetése, másrészt makroszinten egy, a szakképzési rendszer ügyeit felkaroló érdekérvényesítő szervezet.

A szakmai program kidolgozása kapcsán érdemes azt végiggondolni, hogy lehetséges lenne-e *két tartalmi szint* kialakítása. A vállalatok többségénél speciális termelés folyik, olyan tudástőke felhasználásával, amit az iskola nem tud szükségszerűen biztosítani. Speciális tudást viszont csak használható alaptudás megléte esetén lehet kialakítani. A duális képzés egyik fő célja az utánpótlás-nevelés a szakképzésben részt vevő cég számára, amely viszont igényli a speciális, cégre jellemző szaktudás kialakítását a fejlesztő folyamatban, így szükségszerű lehet, hogy a szakmai program kialakításának ezen részéhez a cég konkrét segítséget nyújtson. Vagyis a kötelező vagy önkéntes együttműködési folyamatot önmagában erre a folyamatra is lehet érvényesíteni. Ha a szakmai program rendelkezik speciális tartalommal, akkor az átmenet a munka világába lényegesen könnyebb lehet, és a munkáltató is motiváltabbá válhat!

A szakmai programok kidolgozása kapcsán fontos megemlíteni egy csoportot: ők a frissen végzett *mesteroktatók*, akik pontosan azonosíthatók, és a céges környezetben dolgozva érdemben tudnak hozzátenni a szakmai programok tartalmához, amennyiben bevonják őket. További variánsként az is felmerült, hogy a kamara vállalja fel a szakmai programok egyeztetésének folyamatát, támaszkodva elsősorban azokra a cégekre, amelyek ezt felvállalják, és egyfajta szakmai holdudvart jelentenek a kamara szakképzéssel foglalkozó csoportja mellett.

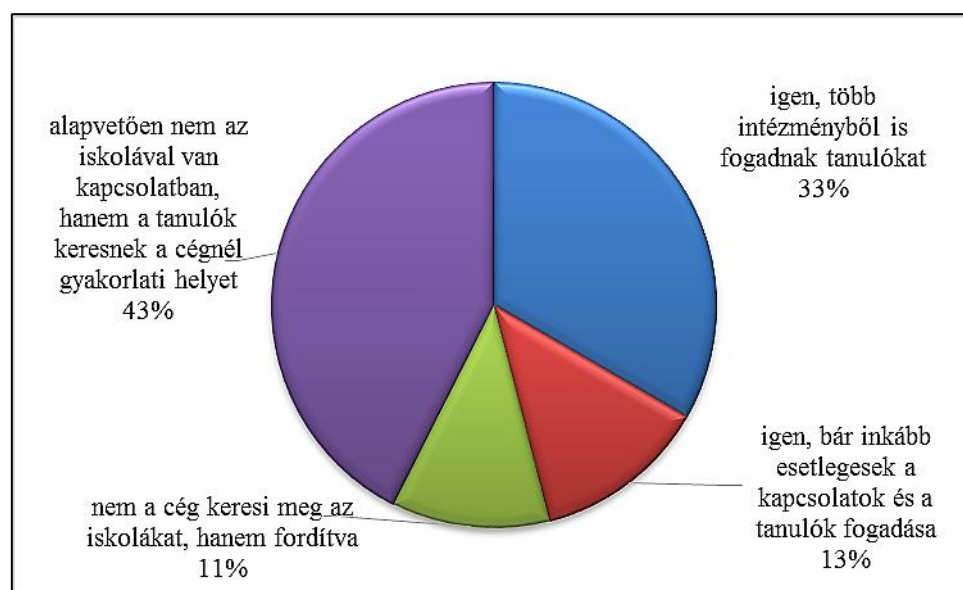
4.2 A gyakorlati képzés, kapcsolattartás szakképző intézményekkel

A gazdasági társaságoknak a duális szakképzési rendszerre történő átállásból direkt és indirekt hasznuk származik (lásd utánpótlás-nevelés, elkötelezettség stb.). A haszon természetesen

jelentkezik tanulói oldalon is, hiszen az elvárás az, hogy a hosszabb gyakorlati idő magasabb szintű kompetencia-fejlesztést tesz lehetővé, illetve a gyakorlat már eleve referenciaként is működik az álláskeresés során.

A gyakorlati képzés nemcsak a szakma elsajátítása miatt fontos folyamat, hanem a munka világában tapasztalható elvárások megismerése, a szervezet (munkahely) működésének megtapasztalása miatt is. A tanulók 51%-a egyet értett azzal a megállapítással, hogy *„csak a gyakorlati vállalati képzésen keresztül tudtam felmérni a munkahelyi elvárásokat”*, további 37% pedig részben bár, de szintén egyet értett ezzel. Visszatekintve a szakképzési évekre, a célcsoport tagjainak 76%-a jelölte meg azt a választ, hogy *„fontosnak tartja a szakképzésben a magas gyakorlati óraszámot”*, ami egyértelmű jelzés a tartalom kialakítása kapcsán.

A cégek nagyjából fele nem kimondottan keresi az iskolákkal a kapcsolatot a tanulók kihelyezése kapcsán, ennek többnyire az az oka, hogy a tanulók egyébként is kopogtatnak a cég ajtaján a szakmai gyakorlat lehetősége miatt (4. ábra).



4. ábra. Törekedett-e arra a szervezet, hogy szakmai kapcsolatokat építsen ki középfokú szakképző iskolákkal az utánpótlás biztosítása miatt?

A kutatás egyik legérdekesebb pontja következik, amely a cég és az iskola közti kapcsolattartásra, szakmai viszonyra vonatkozik. A kérdőíves lekérdezés eredményei viszonylag „jó” eredményt hoztak abból a szempontból, hogy nagy gond nincs, működik a kapcsolattartás és a dokumentációs kötelezettség. Azonban a mélyinterjúk során egy érdekes magyarázat rajzolódott ki több cég részéről is, amit röviden úgy lehetne megfogalmazni, hogy *„persze, hogy nincs baj, mert nem is beszélünk egymással”*. Vagyis a kapcsolattartás kettéválk:

a szakmai kommunikáció akadozik, mert a munkatársak leterheltek, ez visszaveti a hatékonyságot is, egyébként pedig ott van a dokumentációs kötelezettség (haladási napló, hiányzások elsősorban), amivel érdemben nincsenek komoly problémák, működik a rendszer.

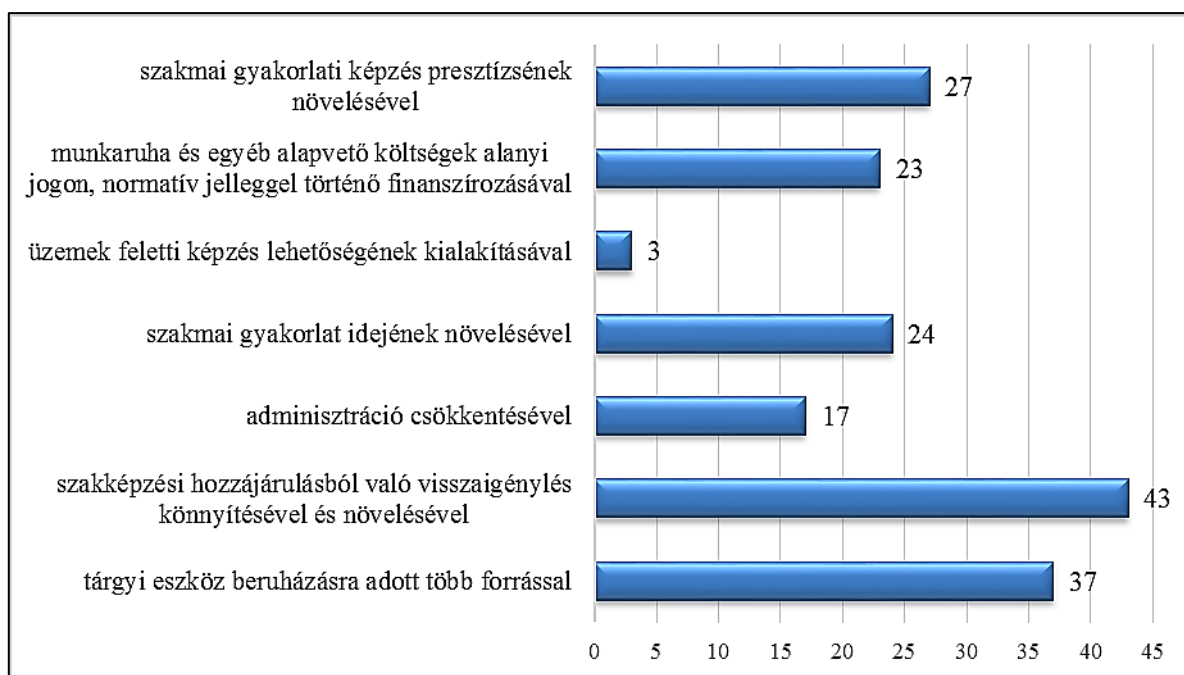
A szakmai kapcsolatok akadozásáért a cégek 45%-a a túlzott bürokratikusságot, 29%-a az iskolát, 22%-a pedig mindkét partnert (céget és iskolát egyszerre) nevezte meg okként; mindössze 7 cég nyilatkozott úgy, hogy igazából ők a hibásak a zavarokért és fennakadásokért. Természetesen több cég számolt be arról, hogy jó szakmai kapcsolatokat sikerült kiépíteni az iskolával, rendszeresen folytatnak megbeszéléseket, ami abból a szempontból is jó, hogy ebben a kommunikációban idővel megjelenik a szakmai egyeztetés, visszacsatolás is. Vagyis a „kiindulási alap” elsősorban a szakmai gyakorlat, ennek kapcsán a dokumentáció, szakmai program, és ez idővel bővül a szakmai megbeszélésekre, szakmai programmal kapcsolatos visszajelzésekre, nyílt napon való részvételre stb. Biztosan megállapítható, hogy ezen kommunikációs csatornák kialakításában a helyi szintű partnerek a felelősek elsősorban, tehát ez nem központi akarat kérdése.

„Nagyon jó viszonyban vagyok a szakmai tanárokkal, illetve a szakképző iskolával. Van olyan szakmai tanár, aki kint az üzletben, illetve itt a gyakorlati munkahelyen tart órát. Elméletet kihozza anyagismeret vagy szakmai órára, és így elég sokat tud bemutatni az üzletben. Több mint 6000 termék van az üzletben, és ezeket meg is tudja mutatni. Másképpen csak papíron látná a gyerek. Hát ezek jók. Ez működik nálunk, és az iskola részéről sincs probléma” (elektrotechnikai bolt és szerelési szolgáltatások).

A dokumentációs kötelezettség kapcsán a cégek nem fogalmaztak meg nagy zavarokat. Maga a dokumentációs kötelezettség egy ”szükséges rossz”, nem is a meglétét érte kritika, hanem a túlburjánzását.

„Az adminisztráció csökkentése szuper lenne, mert látom azt, ahogy a kolléganőm kitépi a haját attól, hogy mi gyakorlati képzők vagyunk” (német tulajdonú, gépgyártással foglalkozó multi cég, elég sok tanulóval).

Fontos kérdésnek bizonyult, hogy mivel lehetne növelni a cégek motivációját a gyakorlati képzés biztosításának kapcsán. Összeállítottunk egy listát, amelynek elemei külön-külön is „vonzóak” voltak a cégek számára, így azt kértük, hogy azt jelöljék meg, amit a legfontosabbnak tartanak (5. ábra).



5. ábra. Mivel lehetne növelni a vállalatok motivációját a tanulók szakmai gyakorlatra történő fogadása kapcsán, cégek válasza alapján (szervezet, N=174)

Megállapítható volt, hogy a *gyakorlati képzésbe való bekapcsolódás* mögötti fő ok az utánpótlás-nevelés; a cégek többsége egyszerűen rá van utalva arra, hogy magának képezze ki a munkatársakat, mert a munkaerőpiacról korlátozottan lehet őket beszerezni. Ez különösen igaz azokra a szervezetekre, ahol speciális tudást követel meg a gyártási/szolgáltatási folyamat (pl. nem szériagyártásról beszélünk).

Másik motivációs tényező a dolgozói kör kiegészítése viszonylag alacsony bérszínvonalon foglalkoztatott erőforrással, vagy éppen a támogatási rendszerek igénybe vétele. Főleg a kkv-k esetében figyelhető az meg, hogy a tanulókat egy bizonyos idő után már a munkatevékenységbe is bevonják, kiváltva ezzel a szakmunkások egy részét.

Vagyis az egyik fő tapasztalat az volt, hogy a motiváció a cégek jelentős részénél megvan, sokan be is kapcsolódnak a gyakorlati képzésbe, emellett bizonyos támogatási eszközök megvalósításával pedig viszonylag gyorsan lehetne a céges kört bővíteni.

A *pályakezdők* alkalmazása bevett szokás, egyrészt mert magának képezte ki, másrészt nem ismeretlen számára az illető, tudja, hogy mi várható el tőle. Ezért is fontos mindenféle támogatási csatorna biztosítása a gyakornoki/pályakezdői programok esetében, mert itt lehet megkönnyíteni az átmenetet a munka világába, csökkenteni a munkanélküliséget, vagy legalábbis rövidíteni az álláskeresés időszakát. A cégek – ahol csak lehet – ki is használják a lehetőségeket (lásd munkahelyvédelmi akcióprogram, korábban START-programok), és igénylik is ezek folytatását és kiterjesztését.

„A vállalatoknak be kellene azt látniuk saját maguktól, hogy ez nem motiváció kérdése. A gyakornokok először befektetést igényelnek, de attól a pillanattól, amikor kiképeztük őket arra, hogy elvégezzék a feladatukat, már nagyon jól használhatóak!” (turisztikai kisvállalkozás)

„Egy olyan cég, mint amilyen mi vagyunk, nem attól lesz motivált, hogy több pénzt fogunk visszaigényelni, meg nem attól vagyunk motiváltak, hogy könnyebb lesz az adminisztráció, hanem attól vagyunk motiváltak, hogy nincs más fórumunk a stratégiai munkaköreinkben az utánpótlásra. Csak az, hogy mi képezzük a gyakorlati képzés során a pályakezdőket” (külföldi tulajdonban lévő gépipari nagyvállalat, egyedi termeléssel).

A gyakorlati képzés normatíváinak a megemlése egyértelműen jó lépés volt, a cégek többsége szerint ez már lassan a „helyén is van”, de legalább három helyen érdemes lenne még szélesíteni a lehetőségeket:

- a beruházás ösztönzésénél (technológia vásárlása, képzési helyszín fejlesztése),
- munkaruha normatív alapú és differenciált összegű támogatása,
- cégnél dolgozó mesteroktató bérének átvállalása.

Több cég esetében is megerősítést nyert az a tapasztalat, hogy ha a vállalkozás külföldi tulajdonban volt (gondolunk itt elsősorban a német és osztrák tulajdonosi körre), akkor a cég esetében szinte egyértelmű volt, hogy bekapcsolódnak a duális képzésbe, és eleve már a külföldi minták szerint alakították a képzési rendszerüket. Vagyis az anyaország munkakultúrájának hatása többszörösen is tetten érhető.

A másik fontos tapasztalat az volt, hogy a cégnagyság alapvetően befolyásolja a tanműhely kialakítását, és az ott felhasznált technológia minőségét. Nem egy olyan gépipari cégnél jártunk, ahol – a szakoktató vagy HR-es elmondása szerint – olyan technológián tanulhatnak a diákok, amely a kkv-k többségénél nincs, vagy nincs bekapcsolva a képzésbe (magyarán több tőke jut a beruházásra). A legideálisabb pedig az volt, amikor a két jellemző (munkakultúra és beruházási tőke) találkozott egymással. Német tulajdonban lévő nagy cégeket sikerült megszólítani (pl. Hauni, Siemens), ahol teljesen más feltételek állnak rendelkezésre a duális képzést tekintve. Ez a tapasztalat felvetette azt a megoldási utat, hogy a duális képzés esetén bizonyos erőforrásokat célszerű lenne ezekhez a vállalatokhoz irányítani, emellett rugalmasabbá tenni az elszámolási rendszert és a tanulószerveződés keretében történő részkihelyezést, és a tanulók több cég esetében szerezhethék meg – az összességében magasabb

színvonalú – szaktudást. Innen már csak egy lépés, hogy a munkanélküliek képzését is tervezhessük a vállalati szférában, ami indokolt is lenne, hiszen a felnőttképzés területén megvalósuló állami szerepvállalás (értve ezalatt elsősorban a TKKI-kat) messze elmarad a kívánt hatékonyságtól.

A cégek több esetben szűrik a jelentkező tanulókat, ami főleg a multikra jellemző. Eleve a cég presztízse miatt megtehetik (és meg is teszik) azt, hogy mérik a gyakorlati képzésre jelentkező tanulók kompetenciáit, és csak azokat fogadják be, akiknél a meglévő tudás hiánya nem lesz akadálya a közös munkának.

4.3 A tanulószervezés intézménye

Kutatásunk célja elsősorban az volt, hogy a munkáltatókkal értékeljünk a tanulószervezés intézményét, illetve fejlesztési javaslatokat fogalmazzunk meg a további működéséről. Azt már előre lehet bocsátani, hogy a kutatás egyik eredménye sajnos pontosan az volt: a cégek többsége nyugtázta a tanulószervezés meglétét, el is fogadja azt, de érdemi változtatást nagyon kevesen foglaltak meg.

A tanulószervezés önmagában elfogadottnak tekinthető, ami kölcsönösen rögzíti a felek jogait és kötelezettségeit. Átmenet a tanulói munkaviszony és a munkaszerződés között. A rugalmasabbá tétele jelentkezett inkább igényként, egyrészt abból a szempontból, hogy az adatokat kevesebb helyen kellene csak megadni hozzá (pl. történjen kötelező iskolai adatszolgáltatás az ISZIR rendszeren keresztül), másrészt könnyebben fel lehessen bontani problémás tanuló esetében. Vagyis jelenleg inkább a cég van kiszolgáltatva a tanulónak; kérdés, hogy ez az állapot támogatandó-e a központi oktatáspolitikai által (jelenleg úgy tűnik, igen). Sok cégnél problémaként jelentkezett, hogy a tanulószervezés kamarai adminisztrációt és ellenjegyzést igényel, ami viszont akadozva működött, néha csak jelentős késésekkel. Ebben sajnos néha a többi közreműködő partner is ludas néha, mert pontatlanul, hibásan kitöltve adják le a szerződéseket, ami korrekciót igényel. A cégek viszont elvárják – főként mióta a kamarának tagjai vagy éppen regisztrációs díjat fizetnek –, hogy ez a szolgáltatás minél jobban és gyorsabban működjön.

A multinacionális cégek korszerű HR-szemlélete más aspektusból is érvényesült. Több cég is csak egyfajta alapnak vette a tanulószervezést, de kidolgozta mellé azt a dokumentumot, ami az elvárásokat, kölcsönös teljesítést és ütemezést rögzítette, vagyis honnan hova szeretnék eljutni, és ha ez nem sikerül, akkor mi a teendő, illetve ha teljesül, akkor mi a kompenzáció. Ebből is származott az egyik leginkább megragadható fejlesztési elképzelés: határozzuk meg árnyaltabban azokat az eseteket, amikor a cég már felmondhatja a tanulószervezést, és ennek

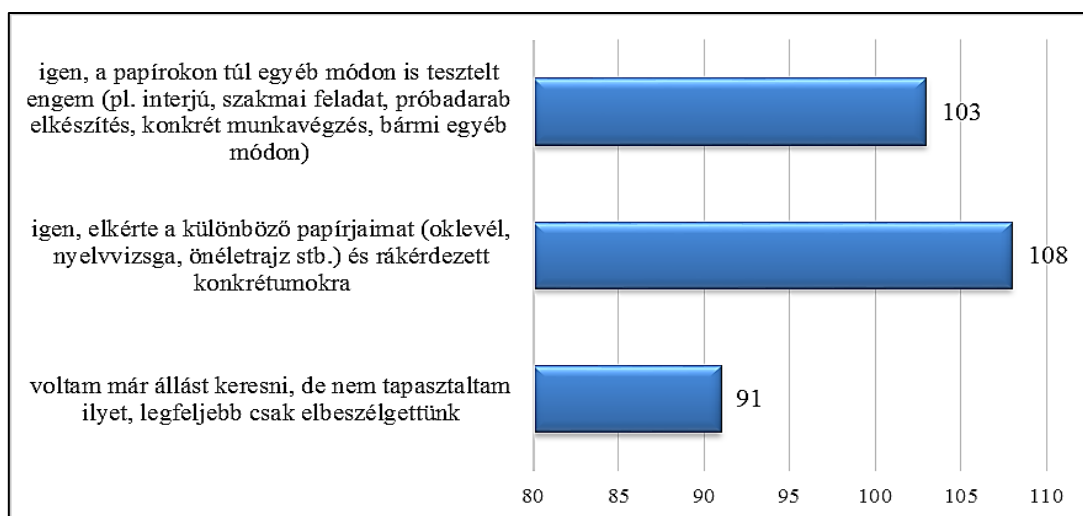
tartalma kötődjön a teljesítményhez. Nyilván ezt nehéz megállapítani, még nehezebb általánosítani, de épüljön ki egy árnyaltabb értékelési megközelítése a tanulószereződés keretében végzett teljesítménynek, ami akár a javadalmazás alapja is lehet (gondoljunk csak az ösztöndíjakra).

4.4. Átmenet a munka világába

A szakképesítést szerzett tanulók esetében a legizgalmasabb kérdés talán az, hogy a szakma megszerzése után miként alakult az életútja. Talán nem elhamarkodott kijelentés, hogy a jelenlegi munkaerőpiaci helyzetet, pályakezdők kilátásait alapul véve a kapott kép kedvezőbb annál, mint amire a kutatók számítottak. Összességében a tanulók 10–12%-a került csak „parkolópályára”, vagyis nem tanultak tovább, vagy nem találtak állást maguknak. Az „egyéb” kategória az esetlek többségében az érettségi megszerzését jelentette.

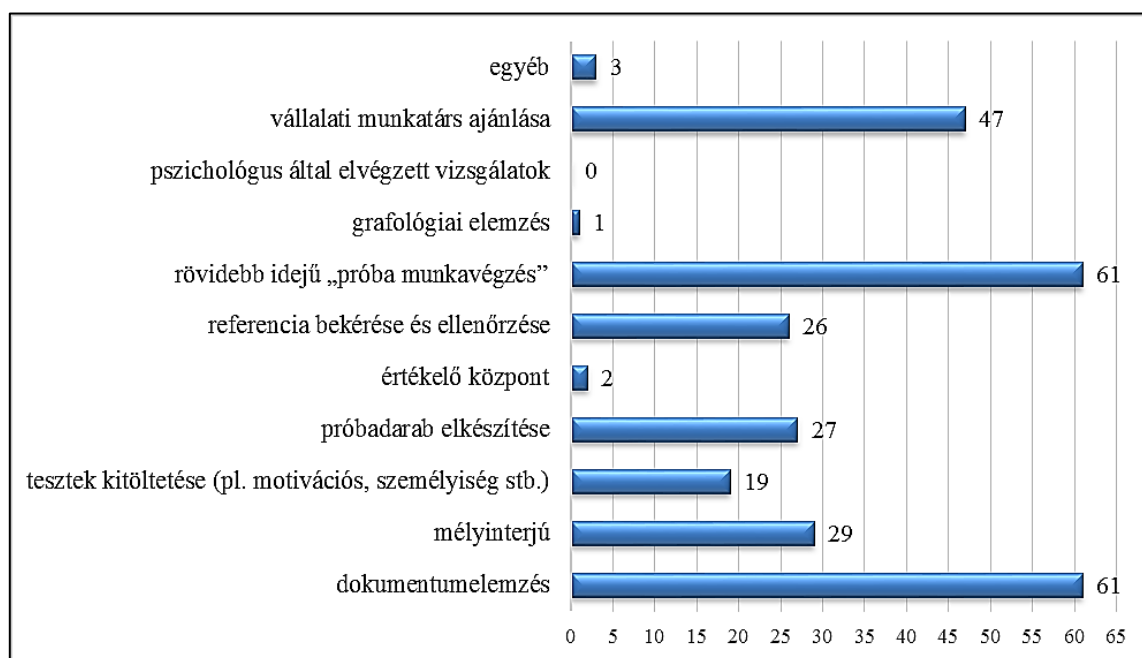
A célcsoportból 302 fő konkrétan már *keresett állást*, az ő esetükben arra voltunk kíváncsiak, hogy a vállalkozás/szervezet miként és hogyan mérte a szakmai tudását és munkavállalói kompetenciakészletét, vagy mérte-e egyáltalán. Ezt a területet két oldalról is megközelítettük, egyrészt milyen kiválasztási eljárással találkoztak a pályakezdők szakmai karrierjük elején, másrészt milyen módszertant alkalmaznak a fogadó vállalkozások/szervezetek, árnyaltabb képet kapva a célokról és tartalmakról.

A pályakezdők tapasztalata rögtön mutatja, hogy a harmaduk egy komolyabbnak mondható kiválasztási eljárásan esett át, ahol a középpontban természetesen az állt, hogy mire *képes*, mit tud elvégezni, hogyan tud beilleszkedni a szervezetbe, miként tud megfelelni a munkahelyi elvárásoknak (6. ábra).



6. ábra. „Álláskeresés során tapasztaltál-e már olyat, hogy a munkáltató mérni próbálta a szakmai tudásodat, készségeidet és képességeidet?” (fő, N=302)

Érdemes megnézni a „másik” oldalt is. A munkáltatók 55%-a nyilatkozott úgy, hogy a felvételi elbeszélgetés mellett egyéb kiválasztási módszertani megoldást is alkalmaz (többet is megnevezhettek). Ezek közül kiemelkedik a vállalati munkatárs ajánlása (vagyis visszaigazolást nyert, hogy a megüresedő állások jelentős része nyilvánosság nélkül betöltésre kerül, egyrészt idő- és költség szempontok miatt, másrészt az információk megalapozottsága miatt), illetve a rövidebb idejű „próba munkavégzés” és próbadarab-elkészítés (vagyis a munkáltató elsősorban arról akar meggyőződni, hogy mit képes elvégezni, végrehajtani, kivitelezni a jelentkező), illetve a dokumentumelemzés (iskolai eredmények, korábbi munkatapasztalat, gyakorlati képzés, esetleg referenciák) (7. ábra).



7. ábra. A munkáltatók által alkalmazott kiválasztási módszertani megoldások (szervezet, darab)

Mennyire készíti fel a szakképző iskola a tanulókat erre a folyamatra? Változatos képet kapunk, de összességében elmondható, hogy az álláskeresési technikák, munkaerőpiaci követelmények valamennyire megjelentek a szakképzési folyamat során. Viszont ha mélyebben mögé nézünk a jelenségnek, kiderül, hogy a jelenlegi átalakítások egyik vesztese pontosan ez a terület, ugyanis kevesebb gyakorlati óraszám maradt az iskoláknál, és az esetek többségében a munkavállalói kompetenciák fejlesztésére már nem marad időkeret, mert azt inkább a szakmai gyakorlati alapokra teszik, hogy a tanuló felkészültebben tudja megkezdeni a gyakorlatát céges környezetben.

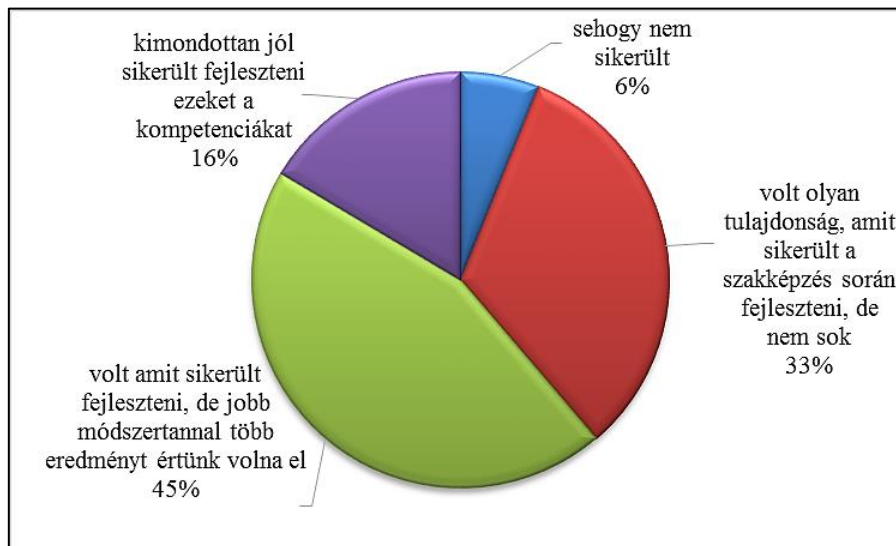
Talán a legérdekesebb terület a *munkavállalói kompetenciák azonosítása és fontosságának megítélése* volt. Megadtuk az általunk alapvetőnek tartott kompetenciák listáját, és megkérdtük mindkét célcsoportot, hogy egy 7-es skálán értékelje azok fontosságát (1 – *nagyon nem fontos*, 7 – *kiemelkedően fontos a munkavégzés során*). A két célcsoport eredményei nagyban közelítenek egymáshoz, ugyanakkor érezhető a kulcsfontosságú területeken (csapatban történő munkavégzés, önállóság, szakmai felkészültség) a nagyobb munkáltatói elvárás (1. táblázat).

Tulajdonság, kompetencia	Pályakezdők	Munkáltatók
Együttműködés a munkahelyi csapattal	6,1	6,4
Elméleti szaktudás	5,6	5,7
Fogalmazási készség	5	4,8
Idegen nyelv ismerete	5	4,6
Innovatív készség (munkafolyamatokkal kapcsolatos megújító szándék)	5,1	5,4
Íráskészség	5	5
Jó munkaszervezés, időgazdálkodás	5,7	5,9
Jó prezentációs készség	4,6	4,7
Konfliktuskezelési készség	5,5	5,9
Mások irányítása	4,6	4,8
Monotonitás tűrés	5	5,2
Nagy munkabírás, kitartás	6,1	6,4
Önállóság	6,2	6,4
Rugalmasság	6	6,3
Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	6,4	6,6
Informatikai tudás	4,8	4,6

1. táblázat. Tulajdonságok és kompetenciák fontosságának megítélése a munkakör sikeres betöltése szempontjából (átlagok 7-es skálán)

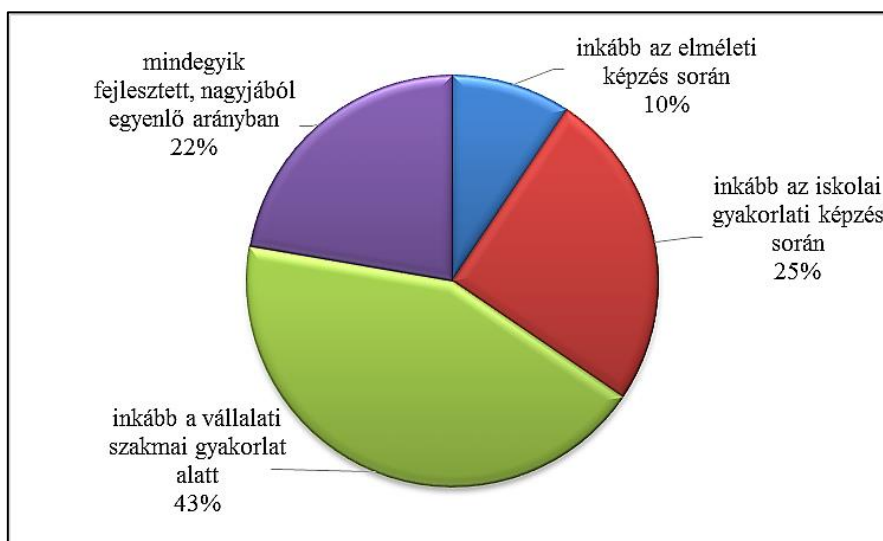
A kompetenciák körét a szakmai és vizsgakövetelmények, illetve a központi programok/szakképzési kerettantervek tartalmazzák, vagyis elvileg a szakképzési folyamatok során megtörténik ezek fejlesztése. A tanulói visszajelzések azonban korántsem mutatnak

ennyire egyöntetű képet. A szakmai gyakorlat, az álláskeresési folyamat, és a sokak esetében már meglévő munkatapasztalat jó viszonyítási alapot nyújt a fejlesztési folyamat utólagos értékelésére; mennyire is sikerült ezen kompetenciák kialakítása az iskolai évek alatt (8. ábra).



8. ábra. A szakképző iskolák sikeressége a kompetenciafejlesztés folyamatában, tanulói vélemények alapján

Ezzel szorosan összefügg, hogy a szakképzési folyamat *mely szegmense* tudta a legtöbbet hozzáadni a fejlesztési folyamathoz. A jelenlegi tervezés középpontjában az áll, hogy a munkahelyi környezetben teljesített gyakorlati képzésre kell helyezni a hangsúlyt, ami viszont a tanulói vélemények alapján nem nyert egyértelmű megerősítést (9. ábra).



9. ábra. „Az említett tulajdonságok és kompetenciák fejlesztése hol, a szakképzési folyamat melyik szakaszában volt szerinted a legeredményesebb, hol fejlődöttél a legtöbbet?”

Fontos kutatási eredmény, hogy a szaktudás elsajátításának folyamatában a duális képzés csak az első szakaszt jelenti (Mártonfi, 2011). Elemeztük, hogy milyen motivációk vannak a cégek részéről a duális képzésbe való bekapcsolódás kapcsán, és láttuk, hogy a legfontosabb tényező az *utánpótlás kinevelése*. Ezek a pályakezdők azonban nem hagyhatják abba a tanulást, munkaviszonyuk során be kell kapcsolódniuk a vállalat belső képzési rendszerébe, hogy eleget tudjanak tenni a változó körülmények, technológiai fejlődés, munkaszervezési változások indukálta elvárásoknak a saját munkakörük és értékalkotó tevékenységük kapcsán. Vagyis a képzési folyamatok támogatása nem szabad, hogy csak a szakmunkás évekre korlátozódjon, az egész életen át tartó tanulás paradigmája nem egy üres frázis, hanem a valóság (ezért is szomorú, hogy a hazai oktatáspolitikai nem veszi ezt komolyan, és nem tekinti ezt koherens egésznek).

A szakképzési rendszer átalakításának egyik fontos eleme volt, hogy a 3 éves képzés befejezése után a tanulónak lehetősége legyen érettségit is tenni (ne legyen „zsákutca” a szakmunkásképzés). Ezt a megoldást a munkáltatói kör nem fogadta kitörő örömmel, ugyanis ennek a folyamatnak ők csak kárát látják. Kiképzik a tanulót, költséget és időt fordítanak rá, majd a tanuló a bizonyítvány megszerzése után nem marad ott teljes értékű munkatársként, hanem elmegy érettségizni. Újabb két évet nem tudnak rá várni, mert addig a szaktudása is elavul. Jobbik esetben nem nappali tagozaton fog iskolába járni, rosszabbik esetben igen... Ha pedig az érettségi megszerzése után még egy újabb szakmát is elkezd, akkor a munkába lépés időpontja még jobban kitolódik.

5. Összegzés

A megfogalmazott hipotézisek esetében – szakmai tudás mellett a munkavállalói kompetenciák is fontosak, arra tudatosan építenek a munkáltatók, illetve azok kifejlesztése nem elég hangsúlyosan történik – a feltevéseink igazolást nyertek.

A szervezetbe felvételt nyert munkatárs esetében nemcsak az a fontos, hogy jó és alkalmazható szakmai tudással rendelkezzen, hanem hogy el tudjon helyezkedni a szervezetben, tudjon kommunikálni, meg tudja szervezni a munkafolyamatait, és kezelni tudja a munkahelyi szintéren felmerülő konfliktusokat. A munkáltatók többsége méri ezen kompetenciák és tulajdonságok meglétét és minőségét, ugyanakkor ezek kifejlesztése – a kompetenciaelvű megközelítés ellenére – nem kap elég figyelmet a képzési folyamat során. Ezen tapasztalatok fényében javaslatot teszünk egy munkavállalói „soft skill” modul tartalmára,

amit minden szakmacsoportban érdemes lenne megjeleníteni a közép- és felsőfokú szakképzési folyamatokban. A munkavállalói kompetenciák kifejlesztése mindig is a szakképzési folyamat része volt, azonban a duális képzésre való átállás szűkítette a szakképző iskolák mozgásterét és időkeretét, így ez a tartalmi megközelítés háttérbe szorult a szűkebben vett szakmai kompetenciák kialakítása mellett. A munkáltatók ugyan a munka világát közvetítik a tanulók irányába, azonban alapok nélkül nehezebb építkezni, illetve a szakmát oktató munkatársak szűkebb pedagógiai eszköztárral vesznek részt a képzésben (ezt hivatott orvosolni a mesteroktatói kör kialakítása). Az iskolából a munka világába történő zökkenőmentes átmenet a társadalmi beilleszkedés egyik legfontosabb feltétele. Hosszú távon meghatározza az egyén társadalmi pozícióját, munkaerőpiaci helyzetét, ezért gazdasági és szociális szempontból egyaránt fontos, hogy az iskolapadból kikerülő fiatalok szakmailag felkészülten jelenjenek meg a munkaerőpiacon; az iskolában és a munkáltatónál elsajátított ismereteik összhangban legyenek a technológiai követelményekkel, a piaci igényeknek megfelelő szintű és szakirányú képzettséggel, és konvertálható ismeretekkel rendelkezzenek. A duális képzésben a fejlesztés súlypontját áttoltuk a vállalkozói körre, emellett csökkentettük a képzési időt. Ugyanakkor ha értékalkotó munkára képes, szervezetbe beilleszkedni tudó, akár önálló vállalkozást indító szakemberek kibocsátása a cél, akkor időt kell hagyni a munkavállalói kompetenciák fejlesztésére is.

BIBLIOGRÁFIA

- László, Gy. (Ed.) (2015): *Baranya megye képzési stratégiája*. Pécs: Baranya Megyei Önkormányzat.
- Mártonfi, Gy. (2011). A megemelt tankötelezettség fogadtatása és hatása a szakképzésre. *Szakképzési Szemle*, 27. évf. 3. szám, pp. 147–161.
- Vámosi, T. (2015). *Tanoncból mesterember*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, FEEK.

VÁMOSI, TAMÁS

THE EXPECTATIONS AND PARTICIPATION CHARACTERISTICS OF POTENTIAL EMPLOYERS OF
VOCATIONAL EDUCATION SCHOOL LEAVERS CONCERNING THE PROCESS AND OUTPUT OF
VOCATIONAL TRAINING

Our vocational training system is changing constantly, nevertheless, the process cannot ignore the assessment of the results reached so far and the channelling of the participating partners' feedback, and the elaboration of newer developmental or correctional steps based on them. The main aim of our present research was to study the expectations related to the world of work of given professional groups on different levels of vocational training, the role and function of employers in the vocational training process. After the exploration the aim of the research was to give voice to professional recommendations, which can be a solution for adjusting a problem of education/vocational training to the labour market's problems on a qualification level.

SZEMLE

VÁLOGATÁS A XXXIII. OTDK MÓDSZERTANI ELŐADÁSAIBÓL

DOI: 10.17165/TP2017.1-2.12

POÓR ZOLTÁN¹

**Egy interdiszciplinaritásra törekvő,
alkalmazott pedagógiai kutatásokkal és fejlesztésekkel foglalkozó
hallgatói és oktatói közösség győri seregszemléjének értékelése**

A XXXIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekciójára – mint a 2017. évi tudánypedagógiai rendezvénysorozat kezdő eseményére 2017. március 23-a és 25-e között a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán került sor.

Amikor a konferencia záróünnepélyén a fent nevezett integratív tudományterületet gondozó szakmai bizottság alelnökeként az értékelés volt a feladatom, illendőnek és célszerűnek ítélt meg, hogy áttekintsem azt az utat, amely ehhez a szakmai-tudományos rendezvényhez vezetett. Végiggondoltam, hogy milyen tendenciák rajzolódtak ki a konferenciával záruló kétéves periódusban. Vállalkozom továbbá arra, hogy némi futurologiai érzékkel kitérjek a perspektívákra is.

A 2017. évi felsőoktatási tehetséggondozó programsorozat a 33., ami több mint hat évtizedet fed le. Ez a tény már emberöltőkre visszatekintő hagyományokról tanúskodik.

Az alaptudományok között a kezdetektől fogva ott voltak a lélektan és a nevelés elméletének, valamint gyakorlatának összefüggéseit vizsgáló diákkutatásokról szóló beszámolók. Akkor, amikor kiderült, hogy a kutatás és fejlesztés az ok-okozati összefüggéseken és a tényfeltárásokon túl a *kivel, mit, mivel és hogyan* kérdést is boncolgatja, választ akar találni a napi gyakorlatban felmerülő kihívásokra, az OTDT jogelőd szervezete úgy döntött, hogy az életkorokhoz és intézménytípusokhoz szorosan kötődő alkalmazott pedagógia, a szakdidaktika és az eszközök alkalmazásának módszertana külön szekcióba kanalizálja a majdani pályájuk vonatkozásában nevelésre, képzésre és taneszköz-fejlesztésre készülő fiatalokat.

¹ az Országos Tudományos Diákköri Tanács Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szakmai Bizottságának alelnöke

Mindez mintegy fél évszázada történt, s ebben úttörő szerepe volt Dr. Szalai Lászlónak, a szombathelyi pedagógusképzés és a hazai pedagógiai technológiai fejlesztések akkori vezető személyiségének. Őt aztán olyan meghatározó felsőoktatási szakemberek követték a Szakmai Bizottság élén, mint – az oktatástechnológia jeles egri művelője – dr. Hauser Zoltán, a mérnökpedagógia kiemelkedő hazai képviselőjeként Tóth Béláné dr., e sorok nyelvpedagógusként ismertté vált szerzője, az olvasáskutató Steklács János professzor és a történelemtanítás módszertanában érdemeket szerzett dr. Gloviczki Zoltán.

Ez idő alatt sok-sok száz valamikori TDK-zóból sikeres témavezető, bíráló, zsűritag, szakmai bizottsági és OTDT-s aktivista lett. Többen közülük aranyérmes mestertanárok vagy Pro Scientia Aranyérmes fiatalok témavezetői lettek.

A fél évszázada megfogalmazott kérdések közül a tanuló, a tananyag és a pedagógus viszonya; az eszközök és a fejlődni kívánó ember, valamint az útját segítő nevelő egymásra hatása; a tanulás és a tanítás fogalmának értelmezése klasszikusnak tekinthető. Abban, hogy *kik, kikkel, mikor, miért, mivel és hogyan* foglalkoznak, mindig megmutatkoznak a kortárs irányzatok. A hagyományok, azaz a pedagógiai értékek megőrzése és a megújulás hagyománya egyértelműen kirajzolódott a győri rendezvénnyel záruló kétesztendős OTDK-s időszakban a szekcióba benyújtott pályamunkákban és a konferencián megtartott előadások keretében is.

Kiemelkedő volt ez az eseménysorozat, hisz soha ennyi pályázattal nem volt dolga a szakmai bizottsági és az ügyvezető elnökségnek. Eddig sohasem volt 25 tagozatunk, nem volt ennyi előadónk, zsűritagunk és hallgatókat kísérő vendégünk. Még nem volt ennyire teljes a Kárpát-medencei pedagógiai közösség. Pályázók, témavezetők, bírálók és zsűritagok belföldről és külföldről egyaránt hozzájárultak a győri OTDK sikeréhez.

A tagozati üléseken megvalósult és a szabad időszakokban folytatott diskurzusok mind a fiatalok professzionalizálódását, a generációk és irányzatok párbeszédét, innovatív gondolatok megszületését és új szakmai-tudományos kapcsolatok létrejöttét szolgálták. A kortársak és leendő pályatársak, a hivatásban már jártasabb nemzedékek képviselői megismerkedhettek azzal, hogy miként is alakul az elmélet és a gyakorlat viszonya a bölcsődések, óvodások és kisiskolások fejlődésének támogatásában.

Több pályamű kitért az általános iskolai és a középfokú pedagógiai tevékenység sok-sok vonatkozására, a felnőttképzés és a felsőoktatás módszertani kérdéseire.

Alkalmat adtunk arra is, hogy a szakmák és hivatások tanulásának-tanításának mikéntjével foglalkozó hallgatói kutatások is bemutatkozzanak. Külön kiemelendők itt a pedagógusi pályaszocializáció, a mesterségtanulás mikéntjét és hatásait boncolgató

kutatásokról, sok esetben tudományos igényességgel rendszerezett önreflexiókról szóló beszámolók. Ismét jelen volt a pályaaorientáció és a felnőttkori humánerőforrás-fejlesztésre való felkészítés metodikája.

Mivel tanítványaink és a tanítványaink majdani tanítványai ideális esetben családi kötelékben élnek, fejlődnek, a nagyszülő–szülő gyermek és a hivatásos nevelők kooperációja alapvető témaként volt jelen a szekciónk konferenciáján.

Örömteli, hogy egyre nagyobb a szakmai és tudományos tekintélye a sajátos nevelési igényűek gyógypedagógiai szaktudással megvalósuló fejlesztésének kérdéskörét vizsgáló kutatásoknak. Hangsúlyt kaptak az SNI, a kulturális és nyelvi sokszínűség, a hit- és értékrendi különbözőség, valamint a szociális helyzet okán korábban szegregált gyermekek és fiatalok együttnevelésének aktuális témái.

Voltak a hagyományos tantárgyi besorolás szerint egyértelműen megfogalmazható témák az anya- és az idegen nyelvi nevelést, az irodalompedagógiát, a történelemtanítást, a matematikaoktatást, a természettudományos szaktárgyak tartalmi és módszertani vonatkozásait illetően.

A makettek, a modellek, a kísérleti eszközök, a bábok, a társasjátékok, a vizuális és audiovizuális szemléltetés hagyományos jelenléte mellett a digitális pedagógia dinamikus fejlődésről győződhattünk meg. A nyomtatott és az online felületeken elérhető korszerű tananyagok megtervezésének, létrehozásának és alkalmazásának tapasztalatait növekvő mértékben összegezték az idén benyújtott pályaművek.

Erőteljesebbé vált az integrált műveltségterületi, azaz a tantárgyközi tanulás és tanítás mikéntjével foglalkozó hallgatói projektek jelenléte. Ezek nagy része az egészséges életmód, a fenntarthatóság, a társadalmi sokszínűségben való együttélés vonatkozásában a szemléletformálás pedagógiai kérdéseit érintette. Megmutatkoztak az új irányok a felfedező, az élményszerű, a konstruktív, a projektorientált tanulás feltételeinek létrehozását tárgyaló pályamunkákban.

Bizonyítékunk van a tanulás tanulását, a portfólió-szemléletű fejlesztő értékelést ösztönző pedagógiai megoldásokra. Tudományos rangra emelkedik a játék mint tanulási forma. A digitális pedagógia fejlődése okán megismerkedhetünk a gamifikáció fogalmával.

Tanuljuk, hogy miként is hasznosítsuk a médiát a pedagógia napi gyakorlatában. Felmerül a kérdés a médiaalkotást illetően, azaz milyen pedagógiai folyamatokban adjunk lehetőséget a tanulóknak a saját média-megnyilatkozásaik és médiaformáik létrehozására.

A művészetértelmezés tanulása mellett látjuk, hogy a művészetközvetítés is teret nyer. A gyermekek vizuális, térplasztikai, zenei, dramatikus, mozgásművészeti, verselő és novellaírói alkotói vágyának a pedagógiai folyamatokba való kanalizálása az önkifejezés többnyelvűségének tárházat hozza létre.

Ezennel ki is rajzolódott a jövő, azaz a tantárgyi és műveltségterületi szempontból integrált, befogadó közegben megvalósuló, a tanulók által egyre dominánsabban kezdeményezett és monitorozott, a tevékenység és az alkotás közben való személyiségfejlődés.

Lesznek majd új témák, lesznek majd most éppen elhanyagoltnak tűnő területek, lesznek majd innovatív megnyilatkozási és pedagógiai interpretációs formák.

Konstans marad azonban az, hogy ebben a szekcióban tanítvány és mester együtt és egymástól tanul. Egy idő után már lényegtelenné válhat, hogy ki és kit tanít. Mindehhez azonban mindig a kortárs technológiával hozzuk létre és közvetítjük a tudást, ami a jelen felfogásunk szerint inkább kompetencia, azaz az ismeretek, képességek és attitűdök organikus hármasa.

FEKETE, IMRE¹

Learner Responsibility and Homework Quality in Secondary EFL Blending

The purpose of this research is to scrutinise advantages and disadvantages of blended learning both from the perspective of the learners and the teacher in a secondary EFL class. Throughout the four-week blending process, online and offline content being the same, informants did their homework through Macmillan Online Campus. Based on weekly learner feedback, an interview with the mentor teacher and post-lesson reflections of the teacher-researcher the study concluded by saying that blending results in learner awareness of higher quality homework, however does not necessarily raise learner awareness and learner responsibility. Disadvantages and advantages of MEC were also elaborated on both from the teacher's and the learners' perspective.

1. Introduction

It is unquestionable that we live in the age of technology. Being a teacher trainee, no sooner had I entered the classroom than I realised that banning gadgets in the classroom would not be possible. What is more, not only would it be impossible, but a very foolish thing to do, seeing how much students are attached to them.

I immediately became interested in what we can achieve together with my students involving technology and the Internet in our classroom. Having had some previous experience with blended learning systems, thinking about my fields of interest, out of a sudden I realised that I am truly curious if using the Internet and reflecting on students' needs in the classroom can accelerate or contribute to making their learning more focused.

I wished to mix online and face-to-face education, and I ended up mixing the possibilities of the language school I was teaching at and the students I taught during my teacher training practice. Owing to the generosity of my colleagues at the language school, I was granted a monthly access to Macmillan Online Campus to implement this research entirely built on my interest.

Furthermore, in recent years, little research has been done in Hungary on 'blended learning,' and research articles throughout the world also imply that secondary education level

¹ MA-hallgató, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, imrefkt@gmail.com

‘blending’ is still just at its beginnings, although a few practical steps away from the starting point.

Consequently, the present research aimed to scrutinize if ‘blending’ from the learners’ perspective

- 1) raises learner awareness and learner responsibility,
- 2) results in learner awareness of higher quality homework.

Additionally, this research wished to examine from the viewpoints of learners, the mentor teacher and the teacher-researcher

- 1) what the advantages and disadvantages of blending and the online campus are.

2. Review of Literature

2.1 How did E-learning Result in Blended Learning?

Blended learning (BL) is a type of learning that belongs to the umbrella term, e-learning. By definition, e-learning stands for “*training delivered on a digital device such as a smart phone or a laptop that is designed to support individual learning or organizational performance goals*” (Clark & E. Mayer, 2011).

With the appearance of smartphones and constantly online gadgets, new horizons have been opened for language learners. Among many notable innovations in connection with e-learning, ‘blended learning’ emerged as a possible solution to those who would like to exploit the opportunities 21st century technology provides for online learning.

2.2 Defining Blending

As Graham & Bonk (2005) suggest, although ‘blending’ has recently become a “buzzword” in corporate and higher education surroundings, there are almost as many definitions as the number of publications addressing blending. Yet, some universal notions and terms can be identified.

A generally accepted definition of ‘blended learning’ is lacking. Definitions all agree that blending suggests a certain type of combination, but they vary according to what it is they combine. They suggest that ‘blended learning’ (BL) combines

- 1) instructional modalities (Singh & Reed, 2001); or
- 2) instructional methods (Driscoll, 2002; Rossett, 2002); or
- 3) face-to-face and online instruction (Rooney, 2003; Sands, 2002; Ward & LaBranche, 2003; Young, 2002).

However, these definitions are too permissive as they lack elaborating on vital questions, such as whether the content that is divided between e.g. online and traditional class surroundings needs to be the same or not, and if not, whether these ‘two contents’ are allowed to be in absolutely no connection with each other.

Further misunderstandings may emerge from the first two definitions. In their research article conducted on learning effectiveness using different teaching modalities, Norman and Burke (2010) identified three modalities of instruction:

- online,
- face-to-face and
- hybrid.

As *Figure 1* illustrates, by definition, BL happens if any type of traditional face-to-face instruction is combined with any type of online instruction.

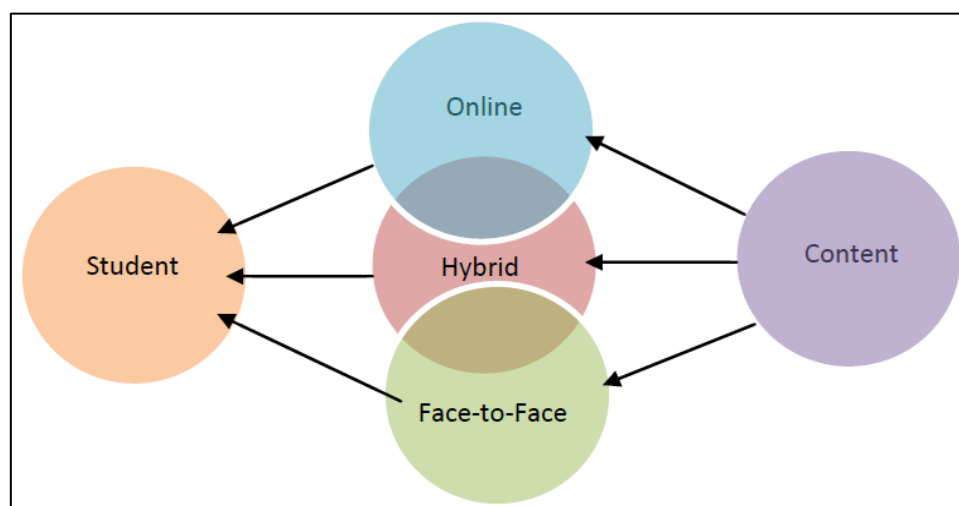


Figure 1. Different Modalities of Instruction

Source: Norman & Burke 2010 p. 2.

The illustration is quite revealing, as it depicts the connection between the students and the content. While the content is divided between the modalities, the student needs to sense its uniformity. The modalities must be divided, but the content must not.

Though modalities and methods might sound the same to the ears of laymen, the latter term represents a substantial number of practical teaching specifics (e.g. class discussion, recitation, choral speaking, class-oriented discussion, timelines etc.). Obviously, combining any of them would hardly result in blending.

Consequently, a more precise definition of BL could be formulated. I would argue that BL is a combination of online and face-to-face instruction where the same content is divided between the instructional modalities and where the single modalities are mutually dependent.

2.3 Attributes to Blended Learning

2.3.1 Levels of Blending

Professional research closely explored BL and further to accounting its advantages, identified its levels. Blending may take place on the following levels (Graham & Bonk, 2005):

- 1) activity level,
- 2) course level,
- 3) program level or
- 4) institutional level.

Activity level blending happens when a learning activity features both face-to-face and computer mediated elements. Graham & Bonk (2005) identify course level blending as the most common way to blend. Most often, course level blending necessitates distinctive face-to-face and computer mediated activities. That is, taking the same content as a starting point, learners are supported by traditional and online activities, but a traditional activity does not involve online, whilst an online activity never involves traditional elements.

Graham & Bonk (2005) conclude that activity or course level blending often depends on the willingness of the learner, while instructors play a vital role in designing program or institutional levels of blending.

2.3.2 Learner Authority

The repeatedly mentioned instant access and flexibility are scrutinized by many researchers arguing that BL develops student authority. Learner authority means the combination of freedom, power and legitimacy (Goodman, 2010). Critics of traditional e-learning systems emphasise that they completely lack student authority (Waddoups & Howell, 2002). In terms of BL, learners might choose when, how and why completing tasks.

2.4 Blending in EFL

2.4.1 Precautions before Blending

Claiming that BL has been widely used in corporate training and higher education, Sharma & Barrett (2007) were among the first to develop four guiding principles of BL for ELT practitioners. Their four principles are

- 1) separate the role of the teacher and the role of technology,
- 2) teach in a principled way,
- 3) use technology to complement and enhance face-to-face teaching,
- 4) make use of the technology, as technology itself is not enough.

Roles of the teacher and the technology should be separated because they are not interchangeable but complementary. What is taught by the teacher should not be taught again by the computer and vice versa. Principled teaching is also vital since teachers must be pedagogically driven, always suiting their learners' needs. The third principle arguably refers to one of the core principles of blending: content unity. Every material should be selected and used to support educational purposes (Sharma & Barrett, 2007).

Although the principles are arguably drawn from vast teaching experience, some professionals later claimed that they are too vague to be clearly adopted (Collis, 2003; Lea et. al., 2003; Whittaker, 2014).

Hockly and Clandfield (2010) suggest asking ourselves some initial questions before opting to blend, these being:

- 1) How much of your course will be online?
- 2) What parts of your course could be best offered online?
- 3) How are you going to offer the online part of your course?

According to the authors, if a teacher successfully and clearly answers these basic, in advance questions, only then should the chance be taken to blend.

In agreement with the previously introduced principles, Lyon-Jones (2011) suggest only teaching with technology in the EFL classroom if

- the technology enhances and supports learning,
- the teacher will do something that could not otherwise be achieved,
- the students will oversee using the technology,

- the teacher is sure that using technology is the best option and
- the computers in class can run the software you want to use.

Apparently, there is a better and faster way to bypass some of the initial questions by utilising a course-book (Hockly, Dudeney & Pegrum, 2013; Walker & White, 2013) as the footstone of blending. Course-books are written, reviewed and tested by language professionals and usually equal to the syllabus itself in terms of ELT (Whittaker, 2014). Even if a theory, a pedagogical model, course or syllabus, task, exercise, language skills, technology or the fusion of these are also legitimate starting points of a blended course (Levy & Stockwell, 2006), a course-book might be the most ideal solution in an EFL classroom to be the foundation-stone for blending so that the activities are never just a chain of enjoyable and humorous tasks (Walker & White, 2013).

Similar practical advice and checklists are provided by several professionals. Just to provide a few more examples, Stanley (2003) lists five questions to consider before blending, Lyon-Jones (2011) designed a basic checklist to go through before starting to teach with technology, Hockly (2011) introduced eight questions and provided some general guidelines and Tomlinson & Whittaker (2013) provide no less than twenty-four design-related questions plus additional advice on practice.

2.4.2 Previous Studies of Blending in the EFL Classroom

There are very few empirical studies which found BL having no impact in the EFL classroom. Having examined the vocabulary enhancement of a control and a BL group of EFL students, Tosun (2015) concluded that compared to the control group, informants did not achieve great outcomes after six weeks of blended instruction. In agreement with the conclusions of Tosun (2015), some other studies produced similar outcomes (Alshwiah, 2009; Cheng, Shu, Liang, Tseng & Hsu, 2014).

Zhang, Song and Burston (2011) scrutinized the effect of mobile phones in the EFL classroom on vocabulary enhancement and concluded that apparently short-term vocabulary learning is more effective through mobile phones.

Khazaei & Dastjerdi (2011) also found it beneficial to use BL in the EFL classroom. Their comparative study on the vocabulary acquisition of a traditional and a blending group revealed that members of the latter group produced significantly higher vocabulary test results (Khazaei & Dastjerdi, 2011).

Additional large-scale research emphasised the importance of merging the advantages of offline and online instruction as a success for BL. While blending groups reached higher scores compared to non-blending control groups, a high number of feedback surveys of informants highlighted the importance of the offline interaction (Kim D., Rueckert, Kim D-J. & Seo, 2013). On the extreme, without any meaningful offline (i.e. face-to-face) interaction between the learners a language cannot be learnt effectively (Norton, 2000).

Consequently, previous research indicates that BL has a positive impact on learners' performance in some areas of foreign language learning, however, few studies have been carried out focusing on methodological issues and implications regarding blending as studies mainly focus on factors to consider before blending and on quantifying learner performance.

3. The Research

3.1 Research Design

This blended learning research aimed to discover if blending affects learner autonomy and homework quality in a secondary EFL classroom. Blending occurred by dividing the same content in the classroom and in the Macmillan Online Campus. The research with learners lasted four weeks (i.e. nine classes) with some additional data collection.

3.2 Research Setting

The research was conducted in a secondary grammar school with 10th grader learners. The learners have been studying English as a foreign language for minimum two years. According to the mentor, some students are better at English than others, but the diversity of the group members in view of their level is not extreme. They have been studying together for two years; the research was carried out in the first months of their second school year in the secondary grammar school in question.

Learners are used to involving information and communication technologies (ICT) in the classroom, even though the school only has two full-class rooms and two group-class rooms with interactive whiteboards.

The Macmillan Online Campus works on a subscription-basis, yet for this research students and the researcher got access to it free of charge.

3.3 Participants

The present research involved seventeen informants (sixteen students and the mentor teacher). The group of learners consisted of four female and twelve male thirteen and fourteen-year-old students most of whom have been studying English as their first foreign language for minimum two years. The students are at B1 level according to the Common European Framework.

3.4 Tools of Data Collection

3.4.1 The Macmillan Online Campus (MEC)

MEC is an online campus with thousands of pre-designed activities to be assigned to learners. MEC differentiates between student and teacher accesses. Students may search for activities covering grammar, vocabulary etc. areas of their choice to practice whatever skills they need, or they can complete courses. Courses are collections of activities pre-selected to fit a specific course-book or language course. MEC further assists teachers to assign activities best fitting to learners' stages with level classifications.

Participants accessed MEC through <http://www.mec-3.com/Katedra>. They logged in to the online campus with pre-registered usernames (User ID), and a pre-set password. MEC is monolingual, therefore logging in and using the campus was authentic educational material to them.

After logging in, the home screen of MEC was visible for the students (*Figure 2*). Participants could always access their assigned tasks through My Bookmarks, the link at the bottom of the home screen, as teachers are able to bookmark activities and send them to students.

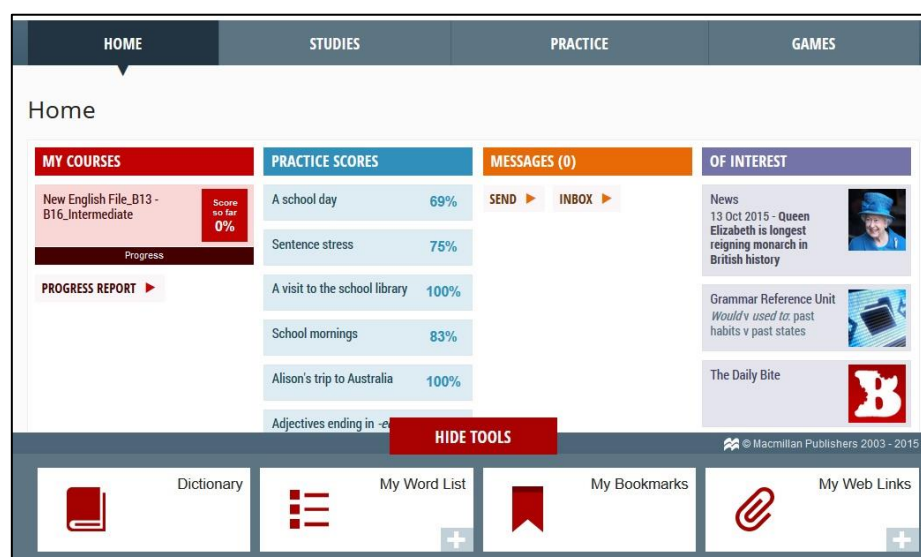


Figure 2. Home screen of MEC

My Bookmarks page (*Figure 3*) was an instant access link for students to their homework activities. Their activities were always labelled with the date the assignments were sent to them. Students then clicked on the ‘View’ link next to each assignment, completed the activities and received their scores. Students were required to retry all assignments in which they scored less than 60%.

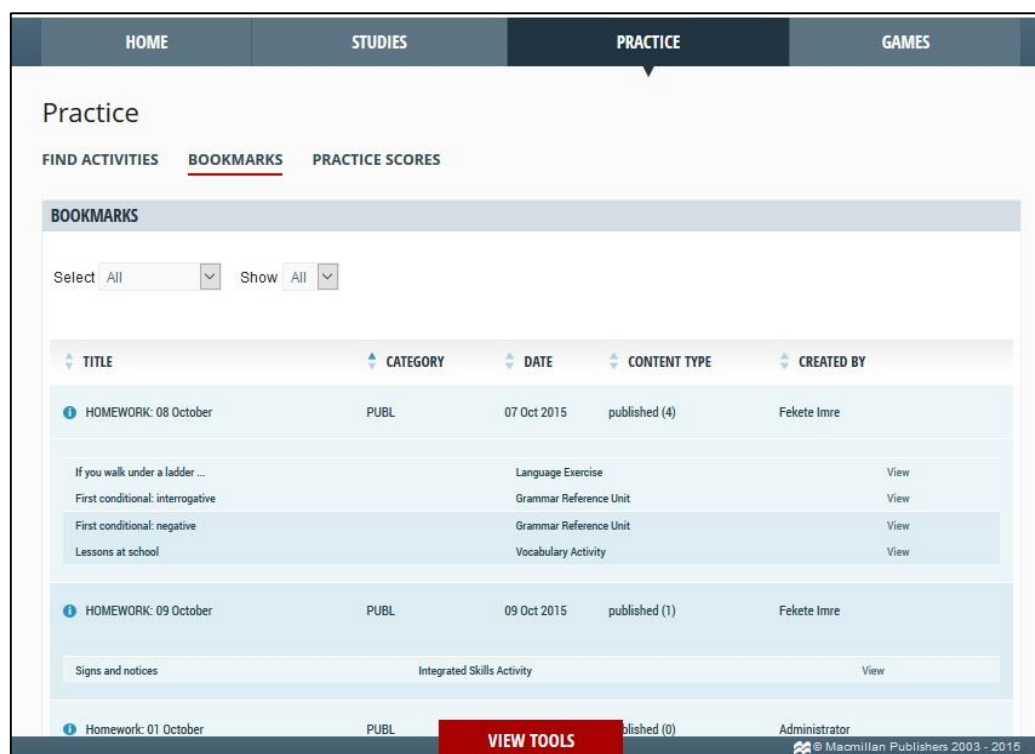


Figure 3. My Bookmarks page

Beside five task types automatically checked and corrected by the campus (language exercise, listening activity, news item, practice test and pronunciation activity), there are two additional types of exercises learners were asked to do that are corrected differently. Integrated skills exercises are specific activities partly corrected by MEC, partly by the teacher in a fashion that informants do pre-writing or pre-speaking activities online that are automatically corrected, whereas the final stage (the recording of the speaking or the actual text keyed in) is sent to and marked by the teacher.

Grammar reference units are the eighth and last types of activities that were assigned to learners in this research. These units are designed to introduce new grammar areas.

Figure 4 provides an insight into the downloadable class report from MEC featuring a specific student's completed activities, the type of the activities completed, the ultimate results

(or the note ‘Viewed,’ if the activity is a grammar reference unit), the date of the last completion and the number of attempts the student submitted the activity.

Practice Scores				
Activity	Content Type	Final Result or viewed	Date	Attempts
A new home	Vocabulary Activity	85%	21-Oct-2015	1
A postcard home	Listening Activity	75%	09-Oct-2015	1
A school day	Language Exercise	92%	02-Oct-2015	2
A visit to the school library	Listening Activity	100%	02-Oct-2015	2
Adjectives ending in -ed and -ing: list	Grammar Reference Unit	Viewed	01-Oct-2015	
Albert Einstein's education	Vocabulary Activity	78%	09-Oct-2015	1
Alison's trip to Australia	Listening Activity	100%	01-Oct-2015	1
Ambitious Dubai	Vocabulary Activity	88%	16-Oct-2015	1
Castle Rising	Listening Activity	100%	16-Oct-2015	1
First conditional: affirmative	Grammar Reference Unit	Viewed	07-Oct-2015	
First conditional: interrogative	Grammar Reference Unit	Viewed	08-Oct-2015	
First conditional: negative	Grammar Reference Unit	Viewed	08-Oct-2015	
First conditional: use	Grammar Reference Unit	Viewed	07-Oct-2015	
Get, do and make	Vocabulary Activity	70%	07-Oct-2015	1
If you walk under a ladder ...	Language Exercise	100%	08-Oct-2015	1
Lessons at school	Vocabulary Activity	100%	08-Oct-2015	2

Figure 4: Progress report extract of a student

3.4.2 The Blending Research

Throughout the research, students were required to complete homework exercises solely in MEC. All activities were selected to accompany and/or practice in-class material as well as revise previously covered grammar and vocabulary areas. Progress reports were downloaded daily, after every day of the twenty-five days of the research.

3.4.3 Feedback of Learners

Respondents were asked to provide feedback on their experiences weekly. Questions were asked in their mother tongue to maximise response willingness. Since students were in the focus of this research, student feedback forms focused on MEC (the blending tool), motivation, learner awareness towards learning and regarding homework quality. On the feedback forms, most of the questions could be answered with a few words and learners could decide against providing more detailed answers.

3.4.4 Interview with Mentor

With her long years of teaching experience and her qualification as educational professional, the mentor also provided excellent advice and feedback throughout the research. The mentor was interviewed to provide some essential background information to this research as well as her opinion on the process.

3.4.5 Reflections of the Teacher-Researcher

In addition to MEC, the learners and the mentor, a final source of data collection was the reflections written after the lessons by the teacher-researcher. The reflections contained accounts of apparent learner motivation and some visible links between students' mood in the classroom and the timely lack or success of completing homework assignments online.

3.5 Objectivity, Reliability and Validity

The researcher endeavoured to deprive findings from every trace of subjectivity. Reliability and validity of data was ensured by triangulation. Several tools of data collection were applied to aid the researcher in presenting analysis of reliable and valid data.

3.6 Methods of Analysis

Table 1 summarises the sources of data collection as well as lists analytical methods. The data collection aimed to ensure triangulation by collecting data from many different perspectives.

Source of Data	Research technique	Research type
MEC	Progress reports	Quantitative
MEC	Length of attempts reports	Quantitative
Learners	Feedback questionnaires	Quantitative and Qualitative
Mentor Teacher	Interview	Qualitative
Teacher-Researcher	Lesson reflections	Qualitative

Table 1. Data Collection and Methods of Analysis

4. Results and Discussion

4.1 Does Blending Raise Learner Awareness and Learner Responsibility? (Q1)

When informants were asked if they had to prepare more, the same or less to the classes relying on online activities and why (W[EEK]2/Q[UESTION]3) to discover if BL raises learner awareness and learner responsibility, the following information was collected:

- 2 informants observed improvement in their preparation for English classes, one of them owed it to “doing homework with higher caution,” one of them to “more homework and more content covered in class.”
- 8 respondents claimed they prepare the same as before.

- 1 informant noted that (s)he “prepares less for the classes relying on online activities because of practising more at home.”

Moreover, some relevant information on learner responsibility was provided by informants for feedback questions W3/Q4 (*What do you think is/are the main advantage/s of the online campus? What do you like in it the most?*) and W3/Q5 (*What do you think is/are the main disadvantage/s of the online campus? What do you dislike in it the most?*)

- 1 informant reported that (s)he needed extra grammar practice and that (s)he could “easily find more links to grammar practice activities.”
- 1 informant reported that “since the teacher is provided insights into the homework writing process,” (s)he has “developed in completing tasks more carefully.”
- 1 informant reported that (s)he often used the activity search and became aware of the fact that “an immense activity databank is available” for him/her online.

Enhancement in learner responsibility might be tracked in students’ answers related to preparation for classes and utilising the features of MEC. Respondents generally took notice of themselves doing homework with better care because of “more homework and more content covered in class” or even since “the teacher is provided insights into the homework writing process.” The informant claiming to prepare less for classes saw it as a positive factor of the online campus, because online assignments made him/her “practise more at home.” Some of them even completed many (2 and 13) extra activities that were not assigned.

However, not all informants noted a development in their learning awareness. An informant commented that his/her preparation process for classes “did not undergo any change.” Moreover, such reasons as “the teacher is provided insights into the homework writing process” might have a positive effect on outcome, but this type of motivation is far from being intrinsic. The mentor teacher reported “no visible changes in learners’ behaviour and attitude towards English” that could be directly linked to the experiment.

Although some students arguably noted a positive enhancement in their learner responsibility, this notion (according to the mentor) does not necessarily mean their learner responsibility developed. Yet, some previously scrutinised learner responses imply that at least some of the informants’ learner responsibility was positively affected.

4.2 Does Blending Result in Learner Awareness of Higher Quality Homework? (Q2)

Traditionally, such tracking of the quality of homework assignments as seen in the MEC progress report is impossible. Therefore, this research did not aim to compare previous and blending homework results, but it wished to map learner awareness of the quality of producing online homework.

Successive of the first week of blending, informants were asked to provide information on the reasons of optional re-submitting of online assignments (W1/Q3):

- 3 informants did not retry the tasks because two of them were “contented with the initial results” and one of them thought “the tasks were easy in the first place.”
- 8 informants re-submitted their homework assignments, four due to “mistakes in the first attempt,” one due to “see the feedback message again,” one to “try his/her best,” one because (s)he was not sure if the campus stored his/her solutions at first, and one “accidentally.”
- 1 informant “did not complete any homework” by the time the question was asked.

This first-week question attempted to map the first traces of learner awareness of producing higher quality homework, although by that time students only completed three online exercises, therefore conclusions should not be drawn from these responses.

W2/Q2 attempted to discover when students retry the tasks assigned and why they choose to re-submit them at that time.

- 1 respondent claimed, “not retrying any assignments at all” by the second week.
- 11 respondents reported that they “immediately retry the assignments if [they are] not satisfied” with their results or “if [their] initial result is below 60%.” Four informants claimed to retry the activities immediately “to finish doing homework as soon as possible.” Additional four informants said they “best remember [their] mistakes immediately after feedback.” Reasons for resubmitting for the three additional students were “to ensure that the correct solution sticks to their memory, to reach an even higher result percentage and to prevent themselves becoming angry over the initial results.”

As seen, the general trend of resubmitting exercises remained for the second week. Respondents not only reflected on homework assignments as tasks to be done, but as ones that develop their general subject knowledge.

On the last feedback sheets informants were asked to approximate the time they used to spend doing homework traditionally (W4/Q4) and the time they spend on the online activities (W5/Q5) weekly. *Table 2* discusses the averages calculated from respondents' answers and the online campus.

Traditional homework (students' average)	Online homework (students' average)	Traditional homework (factual data)	Online homework (MEC progress report average)
29min 45sec	40min 54sec	N/A	29min 45sec

Table 2. Average time spent on doing homework according to students and according to MEC

Based on informants' responses (summarised in *Table 2*) the estimated average time spent doing homework online grew, yet informants overestimated their efforts. Although there is no factual data regarding time spent with traditional homework writing, the overestimation implies that students generally overestimate their efforts. For the teacher-researcher it was shocking to discover that students previously spent only approximately 20 minutes studying English at home weekly.

As seen, most informants expressed that they spent more time doing homework online. Yet, when asked to elaborate on why they think they spent more, less or the same amount of time writing homework online or offline or vice versa,

- 5 respondents claimed to spend “less time doing homework online due to usual lack of doing homework in the first place,” due to “completing online tasks faster” and two of them due to “time saved thanks to the assigned exercises that needed not to be found to begin with.”
- 5 respondents claimed to spend more time doing homework online, three of them owed it to “more homework assigned than previously,” one of them because “(s)he could correct his/her mistakes immediately and the recompletion of activities took more time,” one was “motivated by the percentages” and spent more time online for better results and one claimed “previously frequent lack of doing homework.”

Respondents claiming to have spent less time doing online homework only listed positive attributes of MEC, whereas ones spending more time writing online homework regarded it either positive or negative.

The mentor teacher also approximated that students spend more time doing homework online than traditionally, although factual data concerning traditional homework is not available. The mentor attributes the extra time students spend with online homework to instant feedback and to the fact that “all assignments are sent to students regardless of classroom presence, therefore they cannot forget about any exercises.”

Consequently, even if arguably most respondents sensed a quality enhancement in their homework assignments, the immediate correction of exercises MEC offers was not considered to be a positive feature of the software by all respondents. Even if most informants discovered a positive change in the quality of their homework, not all of them considered it to be beneficial.

4.3 What are the Advantages and Disadvantages of the Online Campus? (Q3)

When asked what the main advantages of the online campus are, students highlighted the following factors (W3/Q4):

- immediate feedback and error correction (4 mentions)
- more interesting tasks (3 mentions)
- doing homework is faster (3 mentions)
- easier accessibility (2 mentions)
- homework is not ambiguous (2 mentions)
- good grammar practice (1 mention)
- an immense databank of activities is accessible (1 mention)
- teacher can monitor progress easily (1 mention)
- “possibly more of us are doing quality homework” (1 mention)

As partly discussed before, students mostly felt aided by the immediate feedback available in MEC. Yet, children growing up in the age of technology, doing homework faster online and easier accessibility also emerged as vital factors for some of them. While answers claiming that online tasks are more interesting are rather enigmatic, maybe some students valued the modern design of exercises. Moreover, the immense databank of activities also broadens the limits of a traditional workbook. Most answers conceivably refer to advantages of MEC provided by computer technology, where *immediateness* (e.g. immediate feedback) is a key factor.

The mentor teacher pinpointed the following positive attributes:

- MEC is a vast databank of pre-designed activities,
- students spend more time doing quality homework,
- ease of revision,
- ease of supplementing content.

When elaborating on supplementation of revision, the mentor highlighted that “there are many online revision tasks that can be assigned to students and therefore revision might as well take place at home.”

The teacher-researcher saw a major advantage of blending in the ease of administration. MEC stores online progress, therefore the chance of forgetting to check if the learner in question made up for missing homework is reduced to zero.

On the other hand, the main disadvantages of MEC according to students were (W3/Q5):

- possible technical difficulties (5 mentions)
- the Internet is not always available (2 mentions)
- MEC is not available for smartphones (2 mentions)
- it is not always clear which activities are already completed (1 mention)
- the whole task needs to be redone even if there are only one or two mistakes in it (1 mention).

As informants noted, traditionally assigned homework also has its advantages. If there was a power cut or technical difficulty with the campus, they might not be able to practice at home at all, yet no student reported on any power cuts throughout the experiment.

The mentor teacher added the following factors to the possible disadvantages:

- accessibility (it costs money and it is unreasonable that a teacher, parents or the school finances access)
- lack of a free reliable and not restricted blending software or database with pre-designed activities.

As also observed by the teacher-researcher, there are no proper free blending software available to the knowledge of the mentor and the teacher-researcher that include a databank of exercises as well as the possibility to register students to monitor progress. Some blending softwares offer a trial period or a free access, but in the latter case accessibility is heavily limited.

5. Conclusions

5.1 A Brief Summary of Main Findings

Blending does not necessarily raise learner awareness and learner responsibility (Q1). Although students' answers related to preparation for classes and utilising the features of MEC positively affected learner responsibility, not all informants discovered a development in their learning awareness. Additionally, while awareness grew, the fact that the teacher is provided insights into all bits and pieces of homework writing process might raise stress levels, at least for some learners. Consequently, blending sporadically raises learner awareness and responsibility.

Blending results in learner awareness of higher quality homework (Q2). From the first week of the study on, learners depicted positive changes regarding their homework quality. This trend remained steady throughout the four weeks of the research. In addition to the learners, the mentor also reported a positive trend regarding quality homework, immensely thanks to immediate feedback.

The online campus has many advantages as well as numerous disadvantages (Q3). Major advantages of the software included immediate feedback on performance, being equipped with thousands of ready-made resources, some learners do homework online faster, it is impossible to forget about any homework, the teacher can easily monitor progress and discover ambiguities, students spend more time learning at home, the revision may take place at home, MEC assists classroom administration and aids supplementing content. Some informants also argued that MEC provides good grammar practice activities as well as useful inter links.

Conversely, in case of any technical difficulties the online campus is not accessible as well as learners might be unable to access it for several distinct reasons (e.g. travelling etc.). Some learners miss a smartphone application of MEC. Although it has methodological reasons, for some learners having to recommence the complete activity even if they had few mistakes was a disadvantage. Both the mentor and the teacher researcher find accessibility a fundamental drawback.

5.2 Limitations of the Study

Due to time constraint, limited resources and limited availability, a large-scale research could not have been conducted. Consequently, a smaller-scale research was conducted with a smaller data sample.

The selection of informants was purely based on opportunity and participants were far from representing a nationwide scope. Furthermore, the research was limited to a specific online campus and introduced data obtained from it. Any deficiency of the campus, therefore, contributed to the limitations of the present study.

5.3 Suggestions for Future Research

A larger-scale research with MEC would be welcome to trace long-term effects of blending both from the perspectives of the learners and the teacher. It would also be advisable to implement further research into blending in the EFL classroom specifically focusing on language learning areas, age groups, content or tool.

Professional EFL literature gives numerous guidelines to teachers on questions and possibilities to consider before blending, yet studies focusing on implementation are lacking. Although this study aimed to contribute to research into secondary EFL blending, further research with similar targets would be welcome.

REFERENCES

- Alshwiah, A. A. S. (2009). *The effects of a blended learning strategy in teaching vocabulary on premedical students' achievement, satisfaction and attitude toward English language* [Published master thesis]. Arabian Gulf University, Bahrain. [online] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506107.pdf> [13 May 2017]
- Cheng, C., Shu, K., Liang, C., Tseng, J., & Hsu, Y. (2014). Is blended e-learning as measured by an achievement test and self- assessment better than traditional classroom learning for vocational high school students? In: *IRRODL*, 15 (2). [online] <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1708/2842> [13 May 2017] DOI: [10.19173/irrodl.v15i2.1708](https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1708)
- Clark, R. C., & E. Mayer, R. (2011). *E-learning and the Science of Instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Collis, B. (2003). Course redesign for blended learning: modern optics for technical professionals. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 13(1/2), pp. 22–38. DOI: [10.1504/ijceell.2003.002151](https://doi.org/10.1504/ijceell.2003.002151)
- Driscoll, M. (2002). *Blended Learning: Let's get beyond the hype*. [online] http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf [13 May 2017]
- Goodman, J. (2010). *Student authority: Antidote to alienation*. [online] http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1260&context=gse_pubs [13.05. 2017]

- Graham C. R., & Bonk, C. J. (2005). *Handbook of Blended Learning: Global perspectives, Local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Hockly, N. & Clandfield, L. (2010). *Teaching Online*. Peaslake: DELTA Publishing.
- Hockly, N. (2011). *Integrating Technology: Eight Questions to Ask Yourself*. [online] In: Journal of Technology for ELT [online] Webpage: <https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/july2011/integrating-technology> [13 May 2017]
- Hockly, N., Dudeney, G. & Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*. New York, NY: Routledge.
- Khazaei, S. & Dastjerdi, H.V. (2011). An Investigation into the Impact of Traditional vs. Blended Teaching on EFL Learners' Vocabulary Acquisition: M-learning in Focus. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), 202–207. p. [online] http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_15_Special_Issue_October_2011/24.pdf [13 May 2017]
- Kim, D., Rueckert, D., Kim, D.-J., & Seo, D. (2013). Students' perceptions and experiences of mobile learning. *Language Learning & Technology*, 17(3), pp. 52–73. [online] <http://llt.msu.edu/issues/october2013/kimetal.pdf> [13 May 2017]
- Lea, S. J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education* 28(3), pp. 321–334. [online] <http://result.uit.no/basiskompetanse/wp-content/uploads/sites/29/2016/07/Lea-et-al-2003.pdf> [13 May 2017] DOI: [10.1080/03075070309293](https://doi.org/10.1080/03075070309293)
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions. Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*. New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates. DOI: [10.4324/9780203708200](https://doi.org/10.4324/9780203708200)
- Lyon–Jones, S. (2011). *Teaching with Technology – A Basic Checklist*. [online] <http://www.edtech-hub.com/resources/techteachchecklist.html> [13 May 2017]
- Norman, C., & Burke, M (2010). Learning Effectiveness Using Different Teaching Modalities. *American Journal of Business Education*, pp. 65-76. [online] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1058308.pdf> [13 May 2017] DOI: [10.19030/ajbe.v3i12.966](https://doi.org/10.19030/ajbe.v3i12.966)
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London, UK: Pearson Education Limited.

- Rooney, J. E. (2003). *Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings*. [online] https://www.researchgate.net/publication/281221794_Blending_learning_opportunities_to_enhance_educational_programming_and_meetings [13 May 2017]
- Rossett, A. (2002). *The ASTD E-Learning Handbook*. McGraw-Hill.
- Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6). [online] <https://www.wisconsin.edu/systemwide-it/teaching-with-technology-today/> [13 May 2017]
- Sharma, P. & Barrett, B. (2007). *Blended Learning*. Oxford: Macmillan.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A White Paper: Achieving Success with Blended Learning*. [online] <https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7d0e4f0bd466199841ede3eea221261.pdf> [13 May 2017]
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology*. Cambridge: CUP. ISBN: Tomlinson, B. & Whittaker, C. (Eds.) (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council. [online] http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf [13 May 2017]
- Tosun, S. (2015). The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 199. pp. 641–647. [online] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281504611X> [13 May 2017] DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.07.592](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.592)
- Waddoups, G., & Howell, S. (2002). Bringing online learning to campus: The hybridization of teaching and learning at Brigham Young University. *International Review of Research in Open and Distrubuted Learning*, 2(2). [online] <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1548&context=facpub> [13 May 2017] DOI: [10.19173/irrodl.v2i2.52](https://doi.org/10.19173/irrodl.v2i2.52)
- Walker, A. & White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning*. Oxford: OUP.
- Ward, J., & LaBranche, G. A. (2003). *Blended learning: The convergence of e-learning and meetings*. [online] <https://www.thefreelibrary.com/Blended+learning%3A+the+convergence+of+e-learning+and+meetings.+In+the...-a0102274920> [13 May 2017]

- Whittaker, C. (2014). Blended Learning in EFL: Adopting a Principled Approach to Integrating Technology. In A-Mahrooqi, R. –Troudi, S. (eds.), *Using Technology in Foreign Language Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 8–29. p. [online] https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FIN_AL_WEB%20ONLY_v2.pdf [13 May 2017]
- Young, J. R. (2002, March 22). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, A33. [online] <http://www.chronicle.com/article/Hybrid-Teaching-Seeks-to-End/18487> [13 May 2017]
- Zhang, H., Song, W., & Burstson, J. (2011). Reexamining the effectiveness of vocabulary learning via mobile phones. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), pp. 203–214. [online] <http://www.tojet.net/articles/v10i3/10323.pdf> [13 May 2017]

KARAP, ZSUZSANNA¹**The possible benefits of using comic books in foreign language education: A classroom study**

Comic books are experiencing a steady rise in popularity. Not only are they being investigated as subjects of literary studies and other fields of research (e.g., McCloud, 1993; Wolk, 2007; Darius, 2012), they are also getting recognised as instructional resources to improve literacy skills and maintain motivation (O'English, Matthews, Lindsay, 2006). They also have several advantageous features that support foreign language learning. The present study aimed at investigating some of these (guessing meaning of new words; lowered anxiety; better recall) by the use of comic books in the classroom. Three groups of students were recruited (n=14; 14; 8) in a secondary grammar school, as part of the author's 11-week-long formal English teaching practice.

1. Introduction

The present paper will argue that the use of comic books could be beneficial in foreign language learning. First of all, these works embody all the advantages of written texts, and have an additional educational appeal: comic book authors have a tendency to apply a constant register within their works (Williams, 1995). This fact results in similar lexical items and level of formality in each of their narratives, which serves as built-in, incidental vocabulary revision on the foreign language learner's part.

Furthermore, comic books seem an obvious choice for 'pleasure reading' (Krashen, 1993), an activity which is pursued for its own sake and is emotionally self-rewarding. This type of reading supports engagement with the material, and can prove to be a gate-opener to other readings and higher literacy (Krashen, 1993).

In addition, as combinations of images and the written word (Eisner, 1985), these works have a strong visual aspect, which facilitates readers' imagination and helps anchor the expressions used by not only putting them in context but making the medium multimodal. Memory formation is also aided by such visual details.

A further advantage of this visual aspect is that comics can also convey, by ways of symbolic cues (whose use is rooted in a treaty between readers and author), information that is

¹ MA, University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of English Studies, zsuzsanna.karap@gmail.com

not part of the written text nor could it be portrayed simply via images. The mood and emotions of the characters may be hinted at by brush strokes or circles in or around their faces, as seen in the example below (Image 1). Here, the vertical lines above the hunter's head express startled surprise.

Emotionally loaded pauses and breathing breaks can also be indicated in comics to bring the reading experience even closer to that of encountering real-life speech (Williams, 1995). Likewise, the author(s) can leave clues as to how a line is supposed to sound when spoken by the use of specific letter fonts: the same line appearing to be coated with ice, or sticky and bloody may sound stern or angry (Eisner, 1985; McCloud, 1993).



Image 1. Comic books use visual cues to convey emotions (Tobin, Querio, 2014, p. 15)

Finally, including comic books in students' foreign language learning experience might have advantageous psychological effects. It is possible that the use of comics reduces students' Foreign Language Anxiety (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986). This type of anxiety, if high, could prevent information intake and therefore inhibit the learning process. However, when deeply engrossed in a comic book story, attending to both text and image, students may learn to read for pleasure, develop a liking to their target language, and experience less anxiety in the classroom.

Related studies

There are few well-documented classroom-based studies that set out to demonstrate the advantages of comic books in the foreign language classroom. One of them dates back to as early as the 1970s (Marsh, 1978), in which intermediate learners of French were exposed to

target language comic books for approximately twenty minutes a week for a semester. The related findings show that (1) student satisfaction was high as demonstrated by a student feedback survey at the end of the semester; (2) comic books were capable of reinforcing study material focusing on new vocabulary, new grammatical points (especially tenses and moods), cultural content, and facilitating writing and conversation based on the material.

A similar study (Popa, Tarabuzan, 2015), likewise concerned with teaching French through comic book content, found that regular exposure to comics for 8 weeks significantly reduced students' test anxiety compared to that of a control group (n=29 overall), as measured by the Motivation Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, De Groot, 1990).

Another attempt at exploiting the advantages of comic books focused on student composition and grammatical points (Kılıçkaya, Krasjka, 2012): for a period of 5 weeks, 25 pre-intermediate English as Foreign Language learners were asked to create their own web-based comic strips. These participants were instructed to feature in their work the new grammatical feature they had previously learned in each class. At the end of the programme self-reported student motivation was high and the programme received a positive rating by the learners.

Another finding of note is that of Cimermanová (2015), who conducted a case study on four Slovak students, exposing them to English comic book material for two months (approximately 8-12 lessons). All four students experienced higher motivation and improved attitudes to reading in English by the end of the programme.

In summary, there is growing evidence that foreign language learners can benefit from the use of comic books in terms of motivation, grammar and vocabulary.

2. Hypotheses and research question

Comic books operate with symbolic and contextual cues that may help foreign language readers infer meanings of yet unknown words. Therefore, it can be assumed that foreign language readers will be more successful at guessing the meaning of new lexical items when the source material is in comic book format than from traditional written text. As the related visual cues are present in comic books, it not only helps readers infer meanings but also supports the grounding and anchoring of new words, it can also be hypothesised that memory recall for vocabulary learned from comics is better than for vocabulary learned from traditional written texts. In addition, as comic book related activities have been found to be motivating and

anxiety-reducing, it can be surmised that students' Foreign Language Classroom Anxiety level at the beginning of a programme with a regular comic book component will be higher than at the end of the programme.

Therefore, the present work's hypotheses regarding such a study programme can be summarised as follows:

Hypothesis 1: Students' Foreign Language Classroom Anxiety is higher at the beginning of the programme than when tested with the same questionnaire at the end.

Hypothesis 2: Students demonstrate a higher rate of correct guesses for the meaning of unknown words encountered in comic books than words encountered in traditional written texts.

Hypothesis 3: Students show a better recall for the meaning of words learned from comic books than words learned from traditional written texts.

Explorative research question: Is there any observable tendency among students at the group level to guess and recall the meaning of certain words better than others in the related comic book tasks?

3. Material and methods

Participants

Three groups of students attending a secondary grammar school in Budapest, Hungary were recruited for the study. These were from small to medium convenience samples regularly taught by the author's mentor teacher and therefore easy to access during the former's teaching practice course.

The first group of students were all zero beginners (equivalent 'The Common European Framework of Reference for Languages' or CEFR level: A1) at the very beginning of the programme (n=14; 8 females) and have just started their first year (year 9) at the school. This group was a class of students who had been attending an English and German specialization programme of the school, and were taught six 45-minute-long English lessons a week.

The second group consisted of intermediate level learners (CEFR B2) (n=14, 9 females) who were at the time in their third year of studies (year 3), and were taught four 45-minute-long English lessons a week.

The third group was a small class of pre-intermediate (CEFR B1-B2.1) learners in their fourth year (n=8; 6 females), with three 45-minute-long English lessons a week.

None of the students were reported to be outliers regarding SES; all participants' first language was Hungarian, and there were no early bilinguals in the sample.

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Designed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986), the inventory consists of three scales (33 items): Communication apprehension; Fear of negative evaluation; Test anxiety. The scale operates as a Likert scale of 5. A Hungarian version (validated by Tóth, 2008) had been used with all three groups to control for foreign language proficiency effects. There was a test at the beginning and at the end of the programme for each group, administered anonymously (using code names).

Guessing Habits and Ability Questionnaire

This self-developed test battery consisted of three parts. However, due to page limitations, only findings related to the third part of the questionnaire will be reported in the current work. This unit was an 8-item guessing test using one or two sentences as text per item, based upon which students had to guess the meaning of an unknown word in each case (8 multiple choice items: a-d). The questionnaire was administered to each group at the end of the programme. Due to a printing error, for group 1 part 3's item 1 was excluded; item 8 was excluded from analysis in group 2 following an experimenter error.

Tasks (tests) and post-task memory checks (re-tests)

The comic book-based tasks all required participants to guess the meaning of new words relying on comic book materials. This novelty criterion was ensured by targeting terms which were of a too low frequency level for the given group to have encountered in the past.

The post-task tests (re-tests) were based on the same task sheet and format as the related comic book tasks; the only difference was that in re-test sessions students were not given comic book excerpts. They had to guess (remember) the meanings of the same words without looking at comic book panels.

The task sheet's format was the following: for the second familiarization session, it only contained multiple choice (a-d) items for group 2 and some multiple choice items and several open-ended items (translate the word/phrase) for group 3; for the second familiarization session, it only consisted of open-ended (translate the word/phrase) items for group 1 and contained some in group 3: in both of these latter groups, there were some items in their first language

and some in English during this familiarization session (they had to find or guess the equivalent expression in the other language). For the rest of the testing and re-testing sessions, all items were open-ended and in English, asking for meanings in Hungarian.

Procedure

The teaching practice itself lasted for a period of 11 weeks, with the study embedded in it, but the latter's main components only started on week 6. All students were taught English by their regular instructor following the local curriculum and a pre-set textbook series, except for their once a week session with the author. Each lesson was 45 minutes long.

In all three groups, two separate familiarization sessions were conducted before administering the rest of the comic book based tasks (a maximum amount of one per lesson). One familiarization session consisted of students' exposure to comic book excerpts without any task given (intended as familiarization with the format and pleasure reading); the other familiarization session followed the same task sheet format as the future comic book tasks, requiring students to guess meanings using comic book panels, but this session was group-based instead of individual testing. The rest of the comic book tasks (tests) and their memory recall tests (re-tests) were all individual tasks. The re-tests were regularly administered with a one week delay following the related comic book task (a 5-day-long delay in some exceptions instead of 7 days). All analyses conducted on the resulting data relied on the statistical program SPSS 20.0.

4. Results

Considerations

The original sample size for group 1 and 2 (14 to 14) would have been acceptable for statistical analyses. However, due to dropouts, absences and in some cases: anonymously completed test batteries, the sample was at times reduced to smaller numbers, giving the planned statistical tests pronouncedly lower statistical powers than planned. Therefore, while the project had been designed as a mixed method study with an emphasis on quantitative analysis, other measures were also taken, exploring descriptive statistics and the contents of students' response sheets in more detail.

Hypothesis 1

Higher Foreign Language Classroom Anxiety among students at the beginning of the programme than at the end.

Q-Q plots indicate that there is no normal distribution in the data regarding FLCAS scores. As normal distribution could not be assumed in this way, a Wilcoxon Signed-Rank Test was run on group 1's anxiety data. The results show that **there was no significant change in group 1's students' anxiety** between the beginning and the end of the programme regarding both the subscales and the full FLCAS score. (E.g., for the two full scores, $Z=-0.237$, $p>.05$).

A Wilcoxon Signed-Rank Test was also conducted on the second group's anxiety data. The results show that **there was no significant decrease in students' anxiety** in this group either (for the full FLCAS scores, $Z=-0.511$, $p>.05$).

Finally, the descriptive statistics performed for the small-sized group 3 ($n=8$) reveal that **the test and re-test FLCAS mean scores were almost the same** (92.29 and 90.67, respectively).

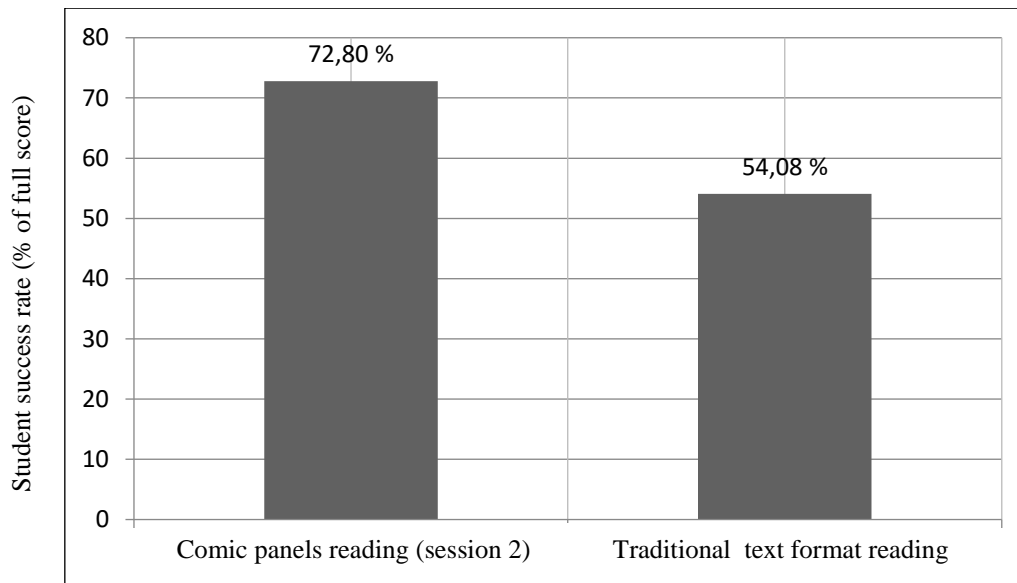
Hypothesis 2.

A higher rate of correct student guesses for the meaning of unknown words in comic books than in traditional (non-visual) written texts.

H2: Group 1

Aside from the very first Memory recall comic test session, **all comic book based performance scores** (both for Guessing meanings comic sessions and Memory recall test sessions) **were higher** than the mean performance score for the Guessing Habits and Ability Questionnaire's traditional text format-based meaning guessing task.

However, **this advantage of the comic book material was only statistically significant in one case** as demonstrated by the Wilcoxon Signed-Rank Test. For Guessing meanings comic session 2, students scored a mean of 72.8 %, whereas for the traditional text format the achieved mean was 54.08 % (see Graph 1); this difference was significant ($Z=-2.341$, $p<.05$).



Graph 1. Group 1 – Student performance rates for comic panel vs. traditional written texts

H2: Group 2

Both descriptive statistics and the Wilcoxon Signed-Rank Test indicate no difference between the mean performance scores for the comic book based meaning guessing or memory recall tasks and the performance score for the traditional text format). In other words, **this group performed on the same level regardless of the text format** as context for the novel words.

H2: Group 3

One comic book based task sheet for the group consisted of 6 extra items of meaning guessing based on a traditional text format as reading, and 6 items based on comic book panels. Comparing these first, descriptive statistics show that **students did much better on the reading using comic book format**. These differences stand for both the guessing meanings session (a mean of 55 % vs. the traditional text's 26.67 %) and their related memory recall session (51.67 % vs. 26.67 %). On the other hand, upon comparing all meaning guessing and memory recall sessions' results to performances on the Guessing Habits and Ability Questionnaire's part 3 (meaning guessing in simple, non-comic-format sentences), it is evident that **students did not do worse on the questionnaire** (58.04 %).

Hypothesis 3.

A better student recall for the meaning of words learned from comic books than for words learned from traditional (non-visual) written texts.

H3: Group 3

The only relevant performance scores here are students' responses for Guessing meanings session 2 and the related Memory recall test session 2, as these had half their readings in a traditional text format and half of them in comic book panels.

This being quite a small group, it is worth exploring the students' individual performance profiles here. According to these, all of them were more successful in guessing meanings for comic panel words than for traditional text formats regarding achieved scores. This is also the pattern for the memory recall session (more meanings remembered for comics than for traditional text formats), except for an outlier who remembered only one meaning correctly in both sections.

After excluding those who failed to provide data for both of the sessions, it could be observed that **(1) students tended not to forget** the few correct solutions they had provided **for the traditional text items** (e.g., student 'L.': 2 correct guesses, 2 correct recalls); **(2) while** two students did **forget the meaning of one word each for the comic book word recall session**, the two other students actually performed better at the comic book word recall than at the comic book guessing task (4 vs. 3 points, and 4 vs. 2.5 points).

Question 4.

Did the meaning of certain unknown words in the comic book tasks prove easier to guess than the rest for the group?

Q4: Group 1

The results for two sets of items are applicable in this group: performance scores at Guessing meanings comic session 2 (13 items) and 4 (14 items). For the second session, all students were successful at guessing the meaning for items 1, 3, and 4, and all but one student for item 2. Item 8 seemed to divide the whole class (7 incorrect and 8 correct responses). Item 13 proved to be the most difficult one (13 incorrect). As for the fourth session's task, more items proved problematic due to a high level of difficulty: item 6 (11 incorrect, 3 correct responses), item 7 (10 incorrect, 4 correct), item 8 (11 incorrect, 3 correct), item 12 (8 incorrect, 6 correct). One item divided the class once again: item 2 (6 incorrect, 8 correct). Item 3 (13 correct) and 9 (all 14 students correct) were the easy items for this session.

Q4: Group 2

One session's results are applicable in this group here: their performance scores at Guessing meanings comic session 2 (11 out of the 14 students were present). From the total of 8 items, item 1 and 4 seemed to be the easiest (all 11 students guessed correctly), whereas item 2 proved impossible to guess its meaning (11 incorrect responses); item 3 was also difficult (8 incorrect), whereas item 8 divided the class (6 incorrect, 5 correct).

Q4: Group 3

Two sets of items are applicable for this analysis: Guessing meanings comic session 2 (6 items) and 4 (20 items). The reason for these seemingly unbalanced item proportions is that session 2 also included six items for non-comic format readings (traditional texts). For session 2, item 3 was the easiest (all students correct), and the rest of them divided the members of the small class (n=5 that day). For session 3 (with 7 students present), only item 8 proved to be easy (6 correct, 1 incorrect); the most difficult items were item 15 (7 incorrect), item 5, 9, 10 (6 incorrect), but even items 1, 6, 7, 11, 18-20 caused problems (5 incorrect).

5. Discussion

5.1 Summary of results and interpretation

H1: Higher Foreign Language Classroom Anxiety among students at the beginning of the programme than at the end.

As demonstrated by the tests conducted, there was no significant difference between students' FLCAS scores at the beginning and at the end of the programme. There are several possible reasons as to why the programme failed to bring about the hypothesised changes in anxiety.

- 1) The research programme itself was only 6 weeks long, taking up approximately 20 minutes per week of students' regular 45 minute-long lessons. It seems quite likely that to benefit from comic books in foreign language education, a well-focused programme of at least eight weeks would be needed.
- 2) With the current sample size, only a remarked change in student anxiety would have been statistically detectable.
- 3) Students' anxiety levels were already low enough: they had been observed in free interaction with their regular teacher and to act in a relaxed, contented way. In addition, upon validating the FLCAS measurement used here, Tóth (2008) found a mean of 84.36

(SD=19.26) on a sample of 117 Hungarians majoring in English, which is equivalent to the results above. All this seems to indicate that the students in question already had relatively low levels of anxiety and this could not be reduced any further.

H2: A higher rate of correct student guesses for the meaning of unknown words in comic books than in traditional written texts.

This prediction has been partially proven correct. As for mean performance scores, the first group achieved better results at guessing meanings when working with comic book readings. However, the Wilcoxon Signed-Rank Test only marked one of these differences as statistically significant (for Guessing meanings comic session 2), in which case students did 19.25 % better on the comics compared to the traditional text). This is even more impressive if we consider that the task based on the traditional text format reading was a multiple choice test one (a-d), where students had to choose a synonym for the word in question, whereas all the comic book based guessing tasks used open-ended questions.

As for the second group, they performed around the same level regardless of the reading's format. It might be worth noting here that this was a group that complained that they did not feel like standing up and reading excerpts on the wall instead of being handed material, as the layout of the room restricted their free movement. Unfortunately, for comic book readings, this 'readings on the wall' approach had to be adopted, as the available printing facilities did not allow for full excerpts for each student or pair.

In the third, smaller group, during the session divided between comic book readings and a traditional text format, students did unquestionably better on the former (a success rate of 55 % vs. 26.67 %). These two tasks were a better fit for comparison, as question items built on both text formats were open-ended (students had to supply the meaning in their first language). When the comic book panels' advantage was tested against the traditional text format with multiple choice items for the latter, students in this group performed with approximately the same success rate (58.04 %) as they did on comic book tasks. However, it is possible that their high familiarity with this test format, a variety of compensatory testing strategies available for multiple choice items, and a slightly increased motivation level that had carried over from the comic book related activities planned for the same lesson bridged the differences between the observed scores for this task and tasks based on comic book material.

In summary, there were many indications, some statistically significant, some only observed at face value that at least two out of the three groups achieved better results at guessing meanings when working with comic book panels than with traditional texts. However, the

results also show that these differences are dependent on the testing format itself (multiple choice vs. open-ended items).

H3: A better student recall for the meaning of words learned from comic books than for words learned from traditional written texts.

This aspect could only be investigated on group 3's data, as a six to six items comparison. Therefore, no generalization of results is possible here. The findings show that while these students **had guessed fewer meanings correctly in traditional texts, they all successfully retained these meanings** upon re-test (a success rate of 26.67 % in both sittings). On the contrary, although **guesses made using comic book readings were better** than using the other texts, **students were more likely to forget at least one word** from these (55 % at test vs. 51.67 % at re-test). These results might be explained by a higher cognitive demand: as students guessed more words successfully in comic books, they also had a more difficult time recalling their solutions later than they did for their fewer good guesses for the traditional readings.

Another interesting observation is that two students scored higher at the memory recall than at the meaning guessing session for the comic book words (i.e. they remembered more meanings than they had actually guessed correctly). This can only be explained by assuming that at the re-test sitting, which more closely resembled the conditions of a traditional test situation, students worded their solutions more carefully than when they were reading comic panels freely and guessing meanings then. This might have resulted in answers which could receive slightly better marks: as for open-ended items it was possible to receive half a mark if a solution was close but not completely accurate. This scoring, along with students wording their answers more carefully at re-test could have therefore been responsible for the fine rise in performance for the latter.

Explorative question: Did the meaning of certain unknown words in the comic book tasks prove easier to guess than the rest?

Group 1 - In Guessing meanings comic session 2

Group tendencies have been observed for certain items: some words proved to be too difficult, some quite easy, and the rest were of medium difficulty which divided the class. In Guessing meanings comic session 2, students were, without prior teaching, introduced to novel words in the topics of body parts and extreme sports via various short comic strips. All students guessed the meaning of 'nose' (item 1), 'leg' (item 3) and 'tummy' (item 2). This is understandable in the case of the former two, as they are relatively high frequency words (*nose*: a frequency of 48 per one million words, *leg*: 118 per one million; see the WFWSE corpus, Leech, Rayson,

Wilson, 2001). However, ‘tummy’ is a rather rare and informally used word, and its frequency does not even reach 10 per a million. This goes to show how expressive the applied comic strip must have been if it could help all students discover this novel word’s meaning.

Item 8’s facility index was exactly 50: 7 out of the 14 students solved it. The word was ‘treadmill’, and the problem was very likely not with students’ guessing ability here but their ability to find the word itself in the excerpts on the wall. The related comic strip showed a turtle in the gym, struggling on a treadmill, with the instructor telling them “*Sorry Sir, but it is already the slowest speed*”. 12 students guessed more or less correctly what ‘the slowest speed’ meant (item 7), which shows that everyone had found the comic strip and worked with it. What those 7 students above had also found, however, was the word ‘treadmill’ printed across the treadmill’s footing itself... Giving students such tasks frequently could potentially improve their attention to detail, and encourage them to make use of every learning opportunity in their surroundings.

Group 1 - In Guessing meanings comic session 4

This was a very successful session in terms of student motivation as demonstrated by observable behaviour responses as well as oral and written student feedback. A full issue of Tiny Titans (Baltazar, Aureliani, 2008) had been chosen for this lesson, and these beginner students could read the whole story while working on the target words. The most difficult term proved to be ‘should’ (item 6), which is understandable as auxiliary verbs’ meanings are expected to be almost impossible to guess from only a few cues. (Interestingly, the same students had much less problem with ‘can’ in one of the familiarization sessions.) Another difficult item was ‘melt, melted’, for which two of the students guessed ‘leesni’ (‘to fall down’): this again was a predicted result. This verb was chosen to see if students were indeed eager to use the visual and narrative cues present in the text and guess based on them: it is inevitable that some strategically placed terms would trip them up and they would misinterpret a meaning. However, this was a fit built-in test inviting ‘clever mistakes’: the related panel showed a character crying on the ground over his ice cream, holding an empty ice cream cone, with children around him saying “*That’s awful! That boy’s ice cream has melted (...)*” Therefore, guessing ‘falling down’ was indeed good thinking on the students’ part.

A further inspiring finding is that as many as 11 students guessed the meaning of ‘yep’ (item 5) correctly based on the narrative, and three of them found it important to mark the informality feature too on their sheet: ‘ja’; ‘igen, (ja) (szleng)’; ‘igen (szlengesen)’. These

results demonstrate that students are inherently sensitive to register cues and communicative hints, and are curious about them as long as these are not taught without meaningful context.

Group 2 - Guessing meanings comic session 2

Item 1 had a facility index of 100, which is intriguing because the related word is *'to scratch'* and its frequency level is low (12 per a million, see the WFWSE corpus). The material used for this task was *The diary of a wombat* by Jackie French and Bruce Whatley (2003); originally a children's book, chosen for its witticism, strong visuals, slightly repetitive language and its i+1 language level regarding the group in question (officially close to intermediate level but much lower in productive skills). These features apparently did work well for item 1, for which one picture shows the wombat scratching and narrating it quite clearly. (Meaning memory recall was also high for this term.) Another easy item (i4), *'to chew'* was a similar case.

However, the most difficult item (i2) following these in the book was *'itchy bits'* (in the panel: *"Scratched. Hard to reach the itchy bits."*). Students' failure to interpret this was probably due to the missing first language equivalent. For *'dust bath'* (item 3), the low success rate was caused by 7 students guessing *'búvóhely'* (*'hiding place'*). One of the reasons might be that students tended to over-generalize or overuse visual cues for words expressing a more abstract, complicated or too specific concept. However, for a similar category, item 6 (*'scratching post'*), students received 7 full and 2 half scores, and overall it seemed to be their favourite term on the task sheet (behaviour responses: laughter, giggles, loud self-narration).

Group 3 - Guessing meanings comic session 2

For these pre-intermediate students, the last item (*'April fools'*) was possibly not a novel one; this would explain its 100 % success rate. On the other hand, *'to pull a joke on somebody'* (item 7) and *'to lie without sin'* (item 10) posed too much difficulty, mainly because of their complicated concepts. Apparently, the narrative contexts (miscellaneous comic book excerpts all focusing on April Fools' Day and pranks) did not help with these phrases.

Based on the above observations it could be argued that it would be more beneficial to employ one full comic book story of medium-length instead of several short excerpts or comic strips, to provide for more grounded contextual reference points.

Group 3 - Guessing meanings comic session 4

For this session, students were given humorous comic book excerpts from two different sources (various panels from Dirge, 1999, and Himaruya, 2006-2013). Two of the three sets of the

Himaruya material are interesting because they blend the comic book format with a longer textual explanation section, which allowed the use of texts other than dialogues. However, it might be partly for this reason that so many items proved to be too difficult for these students in this session. Item 15 was found to be impossible to guess (*'in comparison'*), which is understandable considering role as a function word. Item 8 (*'workout'*) was on the other hand easy to solve, possibly due to its lower novelty effect. *'[T]o swipe something from someone/somewhere'* (item 18) did elicit half solutions and a correct one too. However, two rather low frequency words (less than 10 per a million), *'crooked'* (item 4) and *'straitjacket'* (item 2) worked surprisingly well with the help of the narrative context, as 4 out of 7 and 3 out of 7 students managed to solve them, respectively.

5.2 Conclusions

This study has attempted the application of authentic comic books in the English as a Foreign Language classroom. As it had been tied in with the author's formal teaching practice, it had a few methodological characteristics which had prevented the discovery of more pronounced changes in students' performance (e.g., relatively small sample sizes, the necessity to use other materials and a pre-set textbook). However, it did reveal some tendencies in the data that point toward the benefits of using comic books might have in foreign language education.

As for methodological bias, in some cases it seemed impossible to control for information circulation in the classroom: students at times shared their guesses or asked questions. In such conditions a decision between the priority of learning outcomes and controlled research had to be made.

Further consideration would be also important regarding the selection of source material: most students were engaged, but some reported that they had no interest in the chosen excerpts. As one of the greatest values of comic books lies in the pleasure reading they may offer, it is vital to either explore individual students' preferences in more details and match the material to them or allow self-selection in their reading. A systematic programme where students could make their pick of comic books might prove the optimal arrangement to achieve better learning outcomes.

On a further note, the presented meaning guessing activities contained numerous words whose frequency was much lower than that of students' current vocabulary: the objective was to ensure a novelty effect and thus make their guesses genuine, unbiased by prior knowledge. However, in an educational setting learning outcomes should be the priority, with students

presented with words closer to their own language level. It would likewise be more beneficial to help learners encounter the same words repeatedly instead of providing them with new words in each session. In addition, whereas the current research design favoured a test – re-test setting between which the solutions were not discussed with the class to check unbiased recall later, in order to maximise effective learning, solutions would *need* to be checked together after every reading (students also expressed this preference). This would bring about an “*aha! moment*” known in psychology (Kounios, Beeman, 2009, p. 210) and would help to better anchor new lexical items.

Finally, a word on the study as a practical implementation: for future research as well as educational use local technological and financial resources need to be considered. The main reason the above setup applied the ‘readings on the wall’ design as well as copies per student pairs was that the frequent use of a projector could not be arranged. Excerpts and comic strips were also favoured over full issues, as the printing of longer narratives would have been problematic. Therefore, in cases where such technological demands are left unsolved, the application of comic books in foreign language learning and home assignments are recommended instead of in-class use in education.

Dedication and Acknowledgments

I would like to thank my mentor teacher of my formal teaching practice, Gabriella Somlyai, for her continuous support, my thesis advisor, Dr. Mónika Fodor for her academic advice and comments on the manuscript, and the staff and students of Leövey Klára High School, Budapest, for their cooperation and open-mindedness.

REFERENCES

- Baltazar, A. and Aureliani, F. (2008). *Tiny titans*, 1(1). Burbank: DC Comics.
- Cimermanová, I. (2015). Using comics with novice EFL readers to develop reading literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 2452–2459. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.01.916](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.916)
- Darius, J. (2012). *And the universe so big: Understanding Batman: The killing joke*. Edwardsville: Sequart Research & Literacy Organization.
- Dirge, R. (1999). *Lenore, the cute little dead girl*, 1(1-2). San Jose: Slave Labor Graphics.
- Eisner, W. (1985). *Comics and sequential art*. Tamarac: Poorhouse Press.
- French, J. and Whatley, B. (2003). *Diary of a wombat*. Boston: Clarion Books.

- Himaruya, H. (2006-2013). *Hetalia: Axis Powers*. (Selected web comic strips.) [online] <http://www.hetarchive.net/scanlations/>. [11 August 2016]
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), pp. 125–132. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x)
- Kılıçkaya, F. and Krasjka, J. (2012). Can the use of web-based comic strip creation tool facilitate EFL learners' grammar and sentence writing? *British Journal of Educational Technology*, 43(6), pp. 161–165. DOI: [10.1111/j.1467-8535.2012.01298.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01298.x)
- Kounios, J. and Beeman, M. (2009). The Aha! moment. The cognitive neuroscience of insight. *Current Directions in Psychological Science*, 18(4), pp. 210–216. DOI: [10.1111/j.1467-8721.2009.01638.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01638.x)
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood: Libraries Unlimited, Inc.
- Leech, G., Rayson, P. and Wilson, A. (2001). *Word Frequencies in written and spoken English: Based on the British National Corpus*. Abingdon on Thames: Routledge. DOI: [10.4324/9781315840161](https://doi.org/10.4324/9781315840161)
- Marsh, R. K. (1978). Teaching French with the comics. *The French Review*, 51(6), pp. 777–785.
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. 2nd ed. New York: HarperCollins Publishers, Inc.
- O'English, L., Matthews, J. G. and Lindsay, E. B. (2006). Graphic novels in academic libraries: From Maus to manga and beyond. *The Journal of Academic Librarianship*, 2, pp. 173–182. DOI: [10.1016/j.acalib.2005.12.002](https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.002)
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 33–40. DOI: [10.1037/0022-0663.82.1.33](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33)
- Popa, N. L. and Tarabuzan, E. O. (2015). Using comic strips in teaching and learning French as foreign language: Changes in motivational beliefs. *Review of Artistic Education*, 10, pp. 273–278.
- Tobin, P. and Querio, J. (2014). *The witcher*, vol. 1. Milwaukie: Dark Horse Books.
- Tóth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, 2, pp. 55–78.

- Williams, N. (1995). The comic book as course book: Why and how. In: *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Long Beach: EDRS. [online] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390277.pdf> [11 August 2016]
- Wolk, D. (2007). *How graphic novels work: Reading comics and what they mean*. Cambridge: Da Capo Press.

KODÁCSI BOGLÁRKA¹**Olvasmányellenőrzés napjainkban – Az IKON-módszer**

Az elmúlt időszakban fellángolt a kötelező olvasmányok körüli vita. A művek tartalma mellett az olvasónaplók relevanciája, az olvasmányellenőrző dolgozatok hasznossága is számos kérdést felvet. A kötelező olvasmányokhoz, valamint az olvasmányellenőrzés gyakorlatához fűződő tanári attitűdöt vizsgáló kérdőív tapasztalataira támaszkodva egy újfajta módszert mutatok be. Az IKON-módszer (Interaktív és Kreatív Olvasmányellenőrzés Napjainkban) alapvetően az infokommunikációs technológiákat vonja be az olvasmányellenőrzési folyamatba. A tanulmány elsődleges célja, hogy ráirányítsa a figyelmet az olvasmányellenőrzés kérdésére, a módszer segítségével aktualizálja a problémát, és hozzájáruljon egy szakmai diskurzus kialakulásához ezzel kapcsolatban.

1. Bevezetés

Az irodalomtanítás megvalósításának fontos alapfeltétele, hogy a diákok olvassanak, illetve hogy az olvasás tevékenységét evidensnek tekintsék (Cserhalmi, 2000, p. 21.). Ez, az irodalomtanítás legitimációját megteremtő tanulói magatartás megalapozza az irodalomórák tudományosságának, a változatos műértelmezéseknek és az irodalomélvezetnek a lehetőségét. Abban az esetben, ha egy mindenki számára elolvasandó mű közös irodalmi tapasztalatként tud érvényesülni, azaz minden diák elolvassa a feladott irodalmat, s az olvasás során és után egyénileg birtokolt tudás egy másokkal is megosztható ismeretté válik, a műértelmezés nem csupán egy, a tanári dominancián alapuló frontális előadásként tud működni. A tanár ebben a felfogásban már nem kizárólag az ismeretek átadója, hanem a „*tanulási tevékenységek megszervezője, irányítója, összehangolója*” (Pethőné Nagy, 2007, p. 60), amelynek következtében a diákok képességei kibontakozhatnak.

¹ tanári MA hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, kodacsi.bogi@gmail.com

2. Problémafelvetés

Az interneten böngészve gyakran találkozni olyan diákhangokkal, melyek egy-egy feladott, általuk azonban el nem olvasott kötelező irodalommal kapcsolatban kérnek segítséget az olvasmányhoz kapcsolódó feladatsor kitöltésében. Az ezekre a kérdésekre adott válaszok is hasonlóan tanulságosak.

IRODALOM- Légy jó
mindhalálig . Holnapra kell .
segítenetek?

Igaz vagy hamis ??

- A regény kezdeten Misi
masodikos, tizenegy
esztendos diak volt
- Boszormenyi bicskajat
Misi csente el, felelmeben
azonban nem merte
megtartani [...] (1)

Fent a könyv digitálisan jó sok helyen. Google-val
keresd meg.

A 2. kérdést lazán megválaszolod, ctrl+f -fel.

Van egy rakás olvasónapló, összefoglalás a könyvről,
amiben az első kérdéseket megtalálod [...]

30 perc alatt megcsinálod az egészet [...] (1)

Keress valami összefoglalót, vagy elemzést.

Kapsz suliba egy karót, de majd egy jól sikerült
röpdolgozat, vagy felelés kompenzálja (2)

A példákból jól látszik, a diákok gyakran választanak egyszerűbb megoldást ahelyett, hogy az egész művet elolvasnák. Rövidített változathoz nyúlnak, vagy az internetet böngézik. Egyest kapnak, ha mégsem teljesítik a kötelezőhöz kapcsolódó követelményeket. Az olvasás „megúszható” tevékenységként jelenik meg ezekben a válaszokban, az olvasmányellenőrző dolgozat pedig fenyegető erővel bír, negatív, elkerülő motiváció (Réthy 2004). Valóban erről kell szólnia az olvasmányellenőrzésnek, s ezen keresztül a kötelező olvasmányoknak?

3. Elméleti háttér

3. 1. A kötelező olvasmányokról

Az interneten számos olyan cikket, posztot találni, melyek leginkább a kötelező olvasmányok tartalmára vonatkoznak, bár a hangsúly nem csupán ezen kell, hogy legyen: „*ha ugyanis nem nevelünk olvasni szerető gyerekeket, akkor teljesen mindegy, milyen könyvet adunk a kezükbe*” (Arató Lászlót idézi Csókás, 2015). A diákok számára közvetlenül érzékelhető jelenség elsősorban a számukra kötelezően elolvasandó művek körét érinti. Az erről szóló diskurzusba

nincs érdemleges beleszólási joguk, csupán helyi szinten és tanártól függően van bizonyos mértékű változtatási lehetőségük. Gordon felvázol egy, a megszokottól eltérő eljárásmodot, amikor a tanár nem ugyanazt a kötelezőt írja elő az egész osztálynak, hanem például érdeklődés alapján különböző műveket jelöl ki az osztály egyes csoportjainak vagy az egyes diákoknak (Gordon Györi, 2009). A kötelező olvasmányok mellett a szerző bevezeti a közös és a kölcsönös olvasmányok fogalmait (uo.), melyek alkalmazásával megakadályozható, hogy szakadék keletkezzen az iskolai tananyag és a magánolvasmány között (Arató Lászlót idézi Barcza, 2016).

3. 2. A megváltozott tanulási környezet

A NAT kulcskompetenciái közé tartozik a digitális kompetencia (3). Ennek fejlesztése napjainkban kiemelt feladat, annak ellenére, hogy a jelenlegi nemzedék diákjai számára a számítógép és az internet világa természetes közegük része, ezen eszközök nyelvét „anyanyelvi szinten” beszélik (Prensky, 2001). A tanároknak, azaz a „digitális bevándorlók”-nak alkalmazkodni kell a „digitális bennszülöttek” (uo.) nyelvéhez, hiszen ellenkező esetben kommunikációs gát lesz a két nemzedék szereplői között. Korunkban a tudás fogalma dinamizálódott (Benedek, 2012), megszerzése időben és térben kitágult, ezáltal a tanulási folyamat is átalakult, annak szereplői és a tanulási környezet is módosultak. Emiatt az iskolai oktatásban is paradigmaváltásra van szükség, a módszertani elemek szélesebb tárházát kell alkalmazni, meg kell változtatni a hagyományos tanári és tanulói szerepről alkotott nézeteket annak érdekében, hogy az iskola korszerű, a mindennapi életben alkalmazható tudást adhasson át.

4. A kutatás célja, a hipotézisek megfogalmazása

A kutatás célja az olvasmányellenőrzéssel kapcsolatos pedagógiai szemlélet feltérképezése, kiegészítve az olvasmányellenőrzéskor alkalmazott módszerek és eszközök vizsgálatával. A kutatás további feladata az olvasmányellenőrzés elsődleges didaktikai funkciójának továbbgondolása, az olvasmányellenőrzés mint képességfejlesztési és műértelmezési módszer kidolgozása.

A kutatás hipotézisei:

- A magyartanárok többsége az írásbeli dolgozat módszerével ellenőrzi a kötelező irodalom elolvasását.
- Abban az esetben, ha a tanuló nem olvasta el a feladott művet, a tanár egyes érdemjegyet ad.
- Lehetséges egy olyan módszer kidolgozása, amely az ellenőrzés mellett a diákok anyanyelvi kompetenciáját és műértelmezési képességét is fejleszti.

4. 1. *A kutatás módszerei, kísérleti személyek*

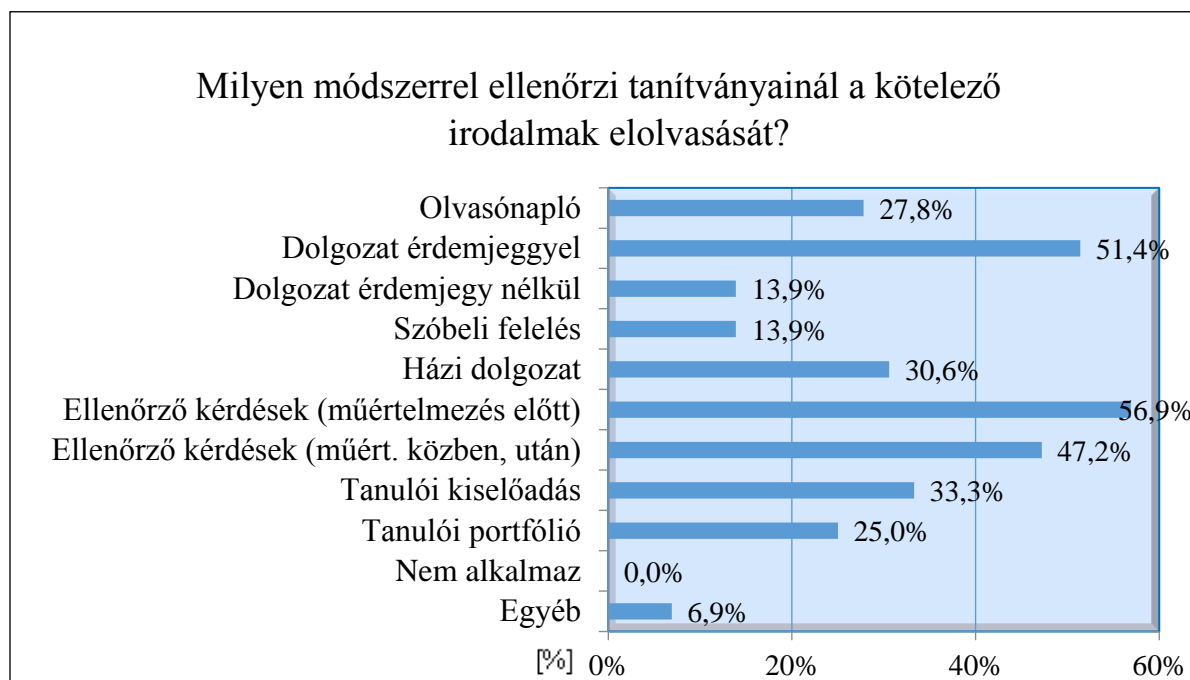
A kutatás alapja egy online anonim kérdőív volt, mely már tanítási gyakorlati tapasztalattal rendelkező általános és középiskolai tanárokat kérdezett. Ez utóbbi megkötés az eredmények megbízhatóságának egyik alapfeltételét jelentette. A kérdőívet összesen 72 magyartanár töltötte ki, akiknek többsége budapesti vagy Pest megyei iskolában tanít. Bár a kérdőív számos tényezőt vizsgált (például a kötelező olvasmányok kijelölésének gyakorlatát, az olvasmányellenőrzés alkalmazását befolyásoló szempontokat, mint például az olvasmány műneme és műfaja, terjedelme), a továbbiakban azokat az eredményeket ismertetem, melyek a hipotézisekhez kapcsolódnak.

Az IKON-módszert egy iskolai kísérlet keretében teszteltem. E kísérlet eszköze egy 45 perces tanóra megtartása volt, adott témakörben, az ahhoz elkészített interaktív táblás olvasmányellenőrző feladatsor alkalmazásával. Tapasztalataim alapján azt a kritériumot, hogy a tanár a tanulási folyamat támogatója lehessen, az interaktív tábla használata nagymértékben elősegíti². Fontos kiemelni, hogy a tábla csupán egy eszköz, melyet minden esetben alá kell rendelni az óra céljának. Az óra témája Balzac *Goriot apója* (Balzac, 2011) volt, s az órát a budapesti Eötvös József Gimnáziumban, 11. osztályos, nem fakultációs osztályban tartottam.

² Az interaktív tábla előnyeiről ld. még: Gonda, 2008

5. A kérdőív eredményeinek ismertetése

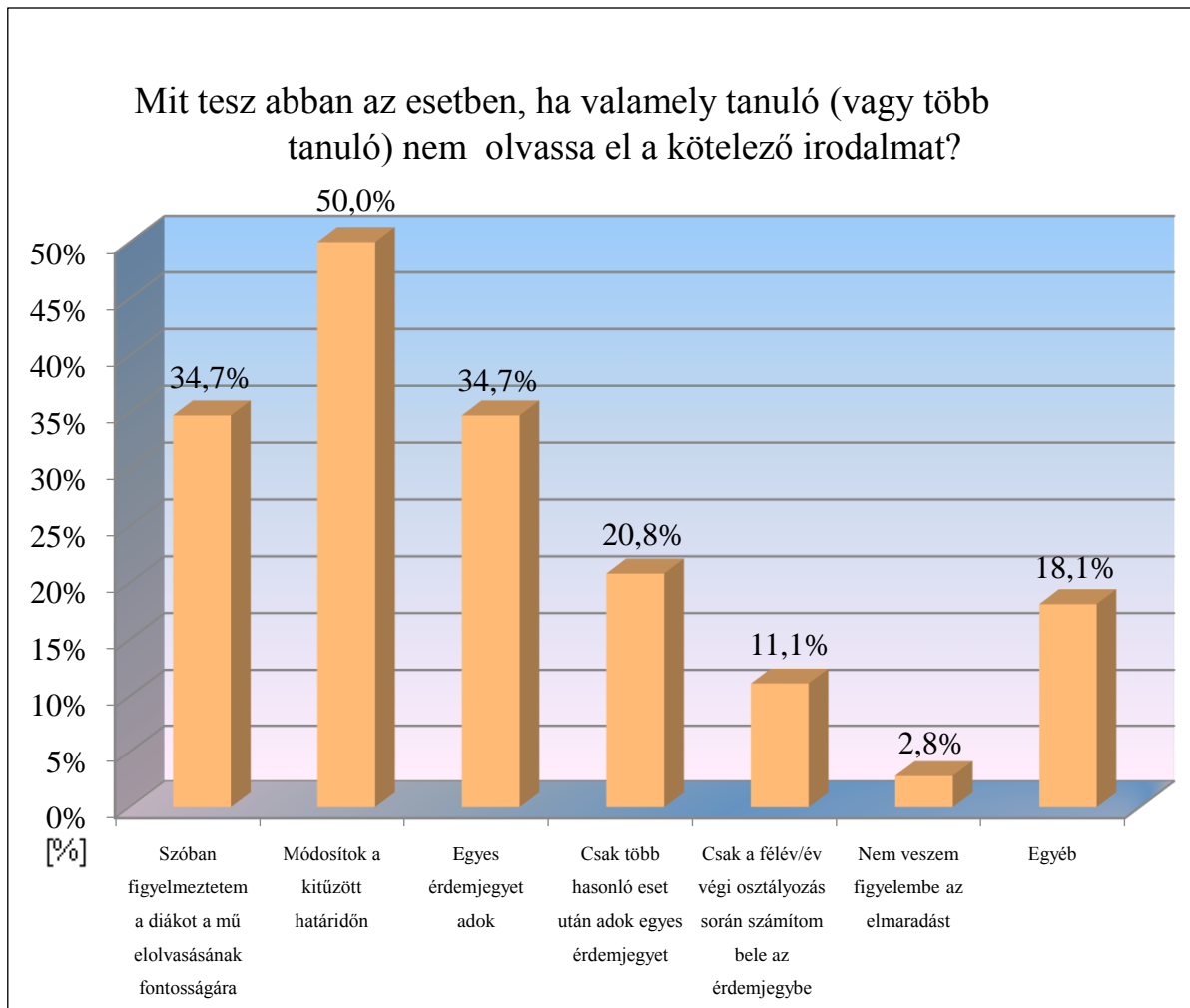
A kötelező irodalom elolvasatásához gyakran társul az olvasmányellenőrzés gyakorlata, ezt támasztja alá az alkalmazott módszerekkel kapcsolatos eredményeket ismertető 1. ábra is.



1. ábra. Az olvasmányellenőrzés során alkalmazott módszerek százalékos megoszlása (N = 72 fő)

Az e kérdésre adott válaszok mindegyike megnevezett valamilyen módszert, melyből arra lehet következtetni, hogy a kötelező irodalmak elolvasását valamilyen formában minden kitöltő ellenőrzi. Legtöbbször (57%) a műértelmezést megelőző ellenőrző kérdésekkel mérik fel diákjaik olvasottságát. Ez volt a leggyakoribb módszer, melyet 51,4%-kal az ellenőrző dolgozat íratása érdemjeggyel opció követ. A dolgozat másik verzióját, melynél a diákok nem kapnak érdemjegyet, a tanárok mintegy 14%-a jelölte meg. Ugyanennyien (14%) szóbeli feleltetéssel ellenőrzik a kötelezők elolvasását. A harmadik leggyakoribb ellenőrző eljárás a műértelmezés közben és után feltett kérdések módszere. A tanárközpontúnak tekinthető módszerek mellett többen élnek a tanulói kiselőadás és portfólió lehetőségével (33%, illetve 25%), de volt, aki projektmódszert alkalmaz (egyéb válaszok alapján), mások rejtvényt szerkesztetnek diákjaikkal.

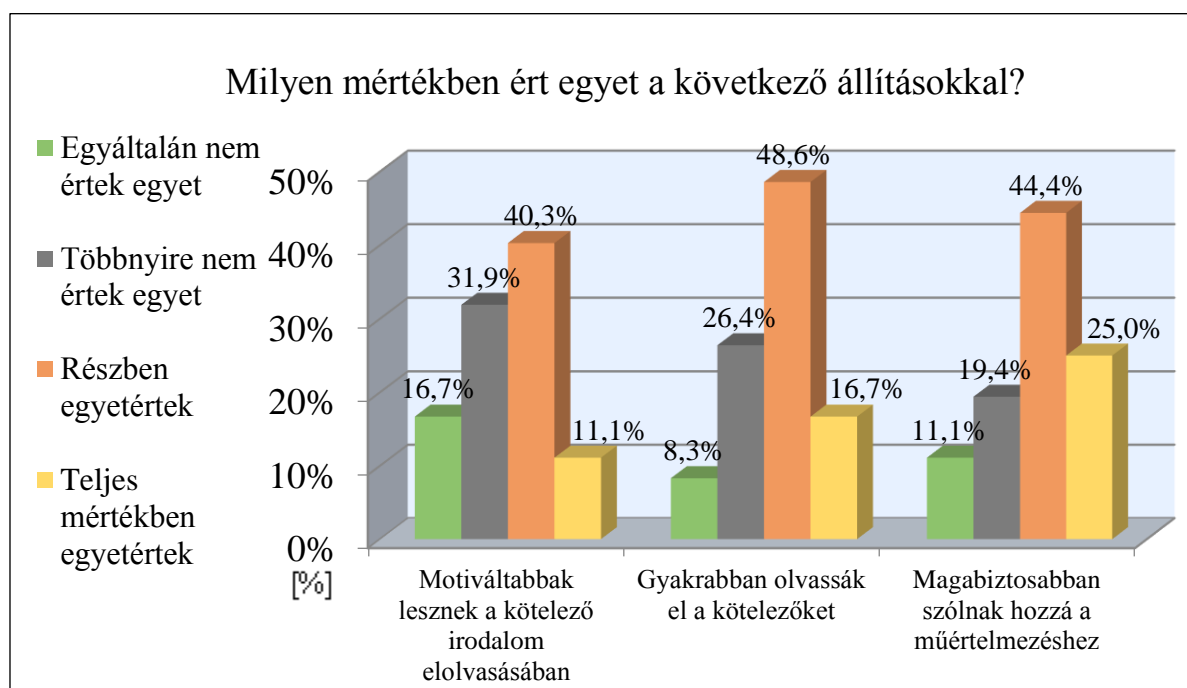
Eltérés figyelhető meg a tekintetben is, hogy mit tesznek abban az esetben, ha egy tanuló nem olvassa el a feladott kötelező irodalmat (2. ábra).



2. ábra. A tanárok által alkalmazott eljárások százalékos megoszlása abban az esetben, ha a tanulók nem olvassák el a kötelező irodalmat. (N = 72 fő)

A tanárok többsége (50%) ilyen esetben módosít a megbeszélt határidőn. Mások (35%) egyes érdemjegyet adnak az adott diáknak, s ugyanennyien figyelmeztetik szóban a diákat a mű elolvasásának fontosságára. A válaszolók 21%-a feljegyzi az elmaradást, s csak több hasonló eset után büntet elégtelennel, 11%-uk pedig szintén felírja a hiányosságot, de a félév és/vagy év végi osztályozás során számítja bele azt az érdemjegyet. Mindössze alig 3% jelölte be azt a választ, hogy nem veszi figyelembe az elmaradást, tehát a válaszolók nagy részénél van következménye a hiánynak.

A kérdőív utolsó kérdése az érdemjeggyel értékelt olvasmányellenőrzési módokat vizsgálta. A kitöltőknek Likert-skálán kellett értékelniük az egyes állításokat. Mindegyik állítás esetében a „*részben egyetértek*” válasz kapta a legmagasabb százalékat. A válaszokra vonatkozó százalékokat az alábbi diagram mutatja (3. ábra).



3. ábra. Az érdemjeggyel osztályozott olvasmányellenőrző módszerek hatása a műértelmezésre (N = 72 fő)

A diagram alapján szoros kapcsolat látható az osztályzattal értékelt olvasmányellenőrző módszerek és a hatékonyabb órai munka között a tanárok megítélése alapján.

Összegezve a kérdőív tapasztalatait tehát az látható, hogy első hipotézisem igazolódott, mivel a tanárok összesen 65%-a³ írásbeli dolgozat formájában ellenőrzi a kötelezők elolvasását, az ellenőrző kérdések műértelmező óra előtti alkalmazása a tanárok 57%-ára jellemző. A második hipotézisem megdőlni látszik, ha az azonnali tanári reakciót vizsgáljuk, ugyanis abban az esetben, ha a diákok nem olvassák el a feladott kötelező irodalmat, a tanárok legtöbbször (50%) módosítanak a kitűzött határidőn, s csak 35% ad rögtön elégtelen érdemjegyet. Összességében azonban a tanárok kb. 67%-a valamilyen formában rossz érdemjeggyel értékeli azt, ha a diák nem olvasta el a kötelező művet.

6. Az IKON-módszerről

A következőkben olyan olvasmányellenőrzési módszert mutatok be, mely megfigyeléseim alapján növelheti a kötelező irodalom elolvasók számát, fokozhatja az olvasási kedvet, fejleszti a diákok anyanyelvi kompetenciáját, hatékonyabbá teheti a műértelmezést, tágabb értelemben

³ 51 % érdemjeggyel, 14 % érdemjegy nélkül

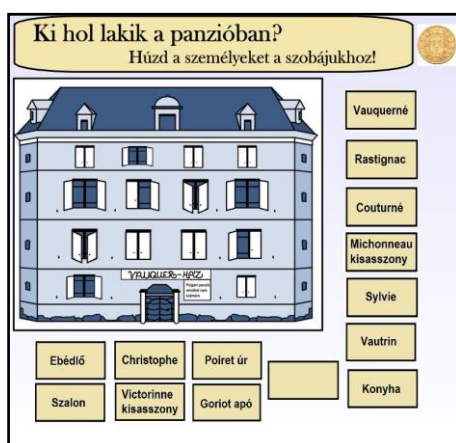
pedig az irodalomórákat. Harmadik hipotézisem alátámasztásául munkám utolsó egységében ismertetem az IKON-módszer alapjait és gyakorlati megvalósulásának egy példáját.

Az iskolai kísérletben alkalmazott feladatsor összeállításakor az alábbi szempontok érvényesültek:

- A feladatok megalapozzák a műértelmezést, vagyis a regény olyan részeire hívják fel a figyelmet, melyekre a továbbiakban – munkájukat megkönnyítendő – tanár és diákok közösen támaszkodhatnak. Minden dián található egy-egy, a regényvilág idejéhez kötődő frank képe, melyre kattintva elérhetővé válnak az utolsó dián a műértelmezést elősegítő szempontok, kérdések.
- A feladatok erőteljesen hatnak az érzékszervekre, így támogatva a különböző tanulási stílusú (vizuális, auditív, taktilis stb.) diákokat (Bernáth–N. Kollár–Németh, 2015), ezzel elősegítve a memorizálást, s ebből következően a későbbi felidézést.
- A feladatok érdekfeszítők és kreatívak, így nem csupán a memóriát fejlesztik, de csökkentik a szorongásszintet egy hagyományosabb számonkéréshez (pl. röpdolgozat) képest, továbbá növelik a pozitív érzelmi viszonyulást az adott műhöz, könnyebben „emészthetővé” teszik a kötelező irodalmat többek között azáltal, hogy mérsékelik a távolságot az adott mű és a tanuló világa között.
- A feladatok megoldása során tanárként fejleszttem a tanulói kompetenciákat. Ezen cél elérése érdekében különböző munkaformákat alkalmaztam. Több tanári módszert használtam, például vita, megbeszélés, játék.

7. Az interaktív táblás óra néhány diájának bemutatása

A következőkben azokat a feladatokat mutatom be az egész feladatgyűjteményből, melyek mind egy-egy különböző tanulási stílust támogatnak.




1. dia

A feladatban a diákoknak el kell helyezniük a Vauquer-panzióban az egyes szereplőket. A diákok csoportmunkában dolgoztak, majd ismertették megoldásaikat, így a tábla (*1. dia*) csak ellenőrzésre, a lehetséges válaszelemek feltüntetésére és a végső megoldás ábrázolására volt alkalmas. A feladat célja, hogy rávezessen a szereplők panzióbeli elhelyezkedése és a francia társadalom felépítése közötti párhuzamra. A regényben szereplők Vauquer-házban történő mozgását is be lehet mutatni a dián.

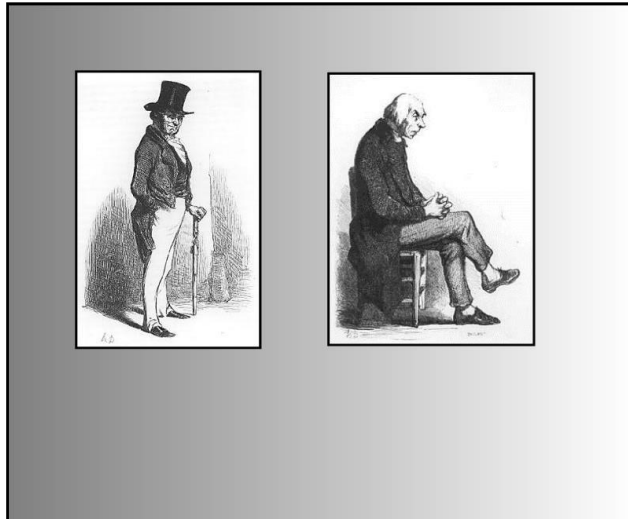
**Olvasd el figyelmesen az egyes részleteket!
Jegyezz meg minél több részletet! Segíts
barátodnak lerajzolni az egyes szereplőket!**

<p>„E két személy és a többiek közt a festett polánszékkel, szegyezővel Vaurin képviselte az átmenetet. Az a fajta ember volt, akire azt mondja a nép: ez aztán szép szál legény! Széles vállak, domború mellkas, duzzadó izmok, vaskos, szögletes kezek, az ujjperceken erősen feltűnő, sűrű, lángvörös szőrcsomók. Korai reddőkkel színtott arcán a ridég vonások megharukolták sima és hajlékony modorát. Mély hangja ormótlan vidámságával nem volt visszatartó. Előzékeny volt és mosolygós. Ha a házban elromlott egy zár, egykettőre leszerelte, megreparálta, beolajozta. Fényesre csiszolta, helyére tette, mondván: ismerjük mi egymást.”</p>	<p>„Goriot apó úgy hatvankilenc éves lehet mostanában. [...] Goriot gazdag ruhákat és szép fehérneműt hozott magával, mint afféle nagykereskedő, aki semmit sem tagad meg magától, mikor visszavonul az üzletől. Vauquer-né megcsodálta a felföldi vászonból való tizennyolc inget, amelyek finomságát még szeméttűnőbbé tette, hogy a volt társzagyáros a keményített ujjmellen két láncocskával összefűzött mellűt viselt, egy-egy jókora gyémánttal. Rend szerint búzavágókat öltenyben jött, mindennap fehér pikémellényt vett föl körte alakú, rengő pocakja fölé, melyen fityegőkkel teleaggatott, nehéz aranylánc himbálózott.”</p>



2. dia

A következő, megneveztető feladattal (*2. dia*) a regényben olvasható leírások jellemzését, s ezen keresztül a mű stílusirányzatának főbb jegyeit készítettem elő. A feladat végrehajtásakor egy önként jelentkező kiment a teremből, egy másik önkéntes pedig a táblához állt, és felolvasta hangosan társainak az egyik leírást, akik megpróbáltak minél több információt megjegyezni, majd a terembe visszahívott diáknak elmondani, aki a felidézettek alapján lerajzolta a jellemzett szereplőt. A redőny funkciót alkalmazva eltakartam a leírást, így a diákoknak a memóriájukra kellett hagyatkozniuk. A feladat kiemelten alkalmas a taktilis tanulási stílusú diákok tanulásának támogatására. Az elkészült rajzokat a leírásokra kattintva (a belső hivatkozás funkcióját kihasználva) össze lehet hasonlítani a regényhez tartozó illusztrációkkal (*3. dia*).



3. dia

Az összehasonlítás során ki lehet térni a különbségekre, az ábrázolást segítő és nehezítő elemekre, a részletesség kérdésére stb. A műértelmező órán az ekkor megállapítottak elnyerik tényleges értelmüket, helyüket és szerepüket az értelmezésben.



4. dia

A regényt illusztráló kép mögé egy külső hivatkozást rejtettem, mely a mű hangoskönyv-verziójának egy részletére mutat. Ezen a dián (4. dia) a részletet tartalmazó kulcsmotívum előzményeit kell a tanulóknak felidézni. Ennek a motívumnak az értelmezése hozzájárul a

teljesebb megértéséhez. A részlettel azoknak a diákoknak a tanulási folyamatát is támogattam, akikre az auditív tanulási stílus jellemző (vö. Bernáth–N. Kollár–Németh, 2015).



1. Nézd meg a filmrészletet!
2. Mely jelenetet látod? Kik a szereplők?
3. Osszátok fel a szerepeket!
4. Szinkronizáljátok a részletet!

5. dia

Az utolsó feladat (5. dia) az auditív és a vizuális tanulási stílusú (Bernáth–N. Kollár–Németh, 2015) diákokat segítettem. A tanulók ebben a feladatban némán nézik meg a regényadaptáció egy jelenetét. Miután megállapították, hogy mely jelenetről van szó, kik a szereplők, mi lehet a téma, néhány önként jelentkező szinkronizálta a filmrészletet. A kontextus meghatározása segít kitalálni a párbeszéd szövegét. A külső hivatkozással elrejtett filmrészlet hanggal történő megnézése segít a műértelmezéskor a bűn toposzának műbeli szerepét tisztázni.

8. Összegzés

A kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy olvasmányellenőrzéssel a tanárok rendszeresen élnek, s ennek jellemző módszerei az írásbeli dolgozat, valamint a műértelmezés előtti ellenőrző kérdések. A tanárok megítélése alapján az olvasmányellenőrzés gyakorlata összefügg a kötelező művek elolvasására való motiválással, a gyakran rossz érdemjeggyel való büntetéssel, más esetben a további műértelmező óra elmaradásával, emiatt az olvasmányellenőrzés gyakran elkerülő motivációként értelmeződik a tanórákon.

Ezzel szemben az általam kidolgozott IKON-módszerről a következők állapíthatók meg:

- Az elkészített feladatokat szövegközpontúság jellemzi, ez teremti meg az olvasmányellenőrzést követő műértelmezés alapját.

- A feladatok változatosak, játékosak, kreatívak, ezáltal aktív részvételre készítetik a tanulókat. A vidám légkör oldja az órai feszültséget, és nő a gyerekek tanulási motivációja.
- A feladatok úgy alakíthatóak, hogy azok mindig megfelelnek az adott korosztálynak.
- Bármely kötelező olvasmányhoz készíthetőek feladatok.
- Az IKON-módszer alkalmazása megkönnyíti a változatos munkaformák és tanítási módszerek megvalósítását. Ezáltal a szövegértési készségek és a digitális kompetencia fejlesztésén kívül a tanár segíti a szociális kompetencia fejlesztését, javítja a diákok közötti, de a diák és tanár közötti kommunikációt is.
- Maradandó élményt jelent a diákoknak, ha így kezdenek el egy művel foglalkozni, amely a későbbi műértelmezés hatékonyságát is fokozza.

Az IKON-módszert nem kell minden esetben alkalmazni, ez csupán egy lehetőség arra, hogy az órákat, s azon belül az olvasmányellenőrzést izgalmasabbá tegyük, az irodalomoktatás egy újabb komponensébe vonjuk be, s abban aktivizáljuk a tanulókat. Lehetőség a kompetenciafejlesztésre, a műértelmezés megkönnyítésére, az érdeklődés felkeltésére, az olvasásra ösztönzésre.

BIBLIOGRÁFIA

- Balzac, H. (2011). *Goriot apó*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Barcza, R. (2016). Arató László: Nem lehet struccpolitikát folytatni és becsukni a szemünket. Interjú. *Librarius*. [online] <http://librarius.hu/2016/02/28/arato-laszlo-nem-lehet-struccpolitikát-folytatni-es-becsukni-a-szemunket/> [2017. június 28.]
- Benedek, A. (szerk.) (2012). *Digitális pedagógia 2.0*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Bernáth, L. – N. Kollár, K. – Németh, L. (2015). A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológia Füzetek*, 36. sz.
- Cserhalmi, Zs. (2000). *Amit az irodalomtanításról tudni kellene...* Budapest: Korona Kiadó.
- Csókás, A. (2015). *Elavulttá váltak a kötelező olvasmányok*. Magyar Nemzet Online. [online] http://mno.hu/oktatas_es_neveles/elavultta-valtak-a-kotelezo-olvasmanyok-1312874 [2017. június 28.]
- Gonda, Zs. (2008). Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* I. évf. 2. sz. [online] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> [2017. június 28.]

- Gordon Győri, J. (2009). Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás. *Könyv és Nevelés* 11. évf. 2. sz. [online] http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm [2017. június 28.]
- Gyakori kérdések és válaszok. [online] http://www.gyakorikerdesek.hu/kozoktatas-tanfolyamok_hazifeladat-kerdesek_7581324-irodalom-legy-jo-mindhalalig-holnapra-kell-segitenetek [2017. június 28.]
- Gyakori kérdések és válaszok. [online] http://www.gyakorikerdesek.hu/kozoktatas-tanfolyamok_hazifeladat-kerdesek_6706895-moricz-zsigmond-sararany-hazi-dolgozat-sajnos-nagyon-szorit-az-ido-es-nem-ert [2017. június 28.]
- Nemzeti Alaptanterv. [online] http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2017. június 28.]
- Pethőné Nagy, Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon (N.B.C. University Press* Vol. 9. No. 5.) magyarul: Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók [online] http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf [2017. június 28.]
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

KODÁCSI, BOGLÁRKA
READING CONTROL TODAY

*The former conflict around reading control has revived. Several questions have surfaced not only about the content of the works, but the relevance of the reading diary as well as the usefulness of the reading control tests. The questionnaire of the compulsory reading and the exercises of the reading control helped me create a new method. The **IKON-method (Interaktív és Kreatív Olvasmányellenőrzés Napjainkban = Interactive and Creative Reading Control Today)** integrates mainly the infocommunication technology into the flow of reading control. The main target of this paper is to direct the readers' attention to the questions of reading control, and update the problem using the raised method, and help a professional discourse on the topic.*

KOVÁCS VERONIKA¹**Gráfok modern bevezetése a középiskolában**

A gráfelmélet a matematika egy napjainkban gyorsan fejlődő területe. A navigációs rendszerek, az emberi kapcsolatok vagy akár az agysejtek rendszere is modellezhető gráfok segítségével. 1984-ben Magyarországon még a matematika tanári képzésnek sem volt része a gráfelmélet, azonban ma már a középiskolai érettségi kötelező eleme. Munkánkban egy középiskolai gráfelmélet-oktatási módszerre teszünk javaslatot. Kutatók javaslatai alapján dolgoztunk ki egy tananyagot, melyet egy kilencedikes osztályban próbáltunk ki. Végül egy korábbi érettségikből válogatott feladatsor segítségével teszteltük a tanítási módszerünket.

Bevezetés

A középiskolai matematika tananyag a matematika számos ágát érinti. Ilyen például az egyenletek megoldása, a geometriai transzformációk, a valószínűségszámítás, a függvények témaköre vagy a kombinatorika. Bátran kijelenthetjük, hogy a legmostohábban tárgyalt két témakör éppen két olyan része a matematikának, amelyben a magyar kutatók vezető szerepet játszanak világszerte, és amelyek számos fontos alkalmazással bírnak. Ez a két terület a számelmélet és a gráfelmélet.

A számelméletre a teljes négyéves kerettanterv 4–5 órát(!) szán, azt is 9. osztályban. A számelmélet oktatásának középiskolai helyzetéről (Csányi, Fábián, Szabó, Szabó, Vásárhelyi, 2016) (Csányi, Fábián, Szabó and Szabó, 2015) már készült felmérés. Dolgozatunkban a gráfelméletet vizsgáljuk.

A gráfelmélet és annak alkalmazásai a matematika és a tudomány (egyik) robbanásszerűen fejlődő területe. Magyarországon az első gráfokkal foglalkozó feladat 1947-ben bukkant fel a Kürschák József Matematikai Tanulóversenyen. Gráfokat először Lovász László tanított Szegeden a '70-es évek végén, '80-as évek elején. Könyvét (Lovász, 1999) az egész világon alapműként kezelik. Budapesten 1981-től oktatnak gráfelméletet, és 1985-től része a tanárszakos anyagnak, 1991 óta pedig már minden műszaki-informatikai szak anyagának szerves része.

¹ egyetemi hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, vera.kovacs21@gmail.com

A gráfelmélet jelenléte a mindennapjainkban folyamatos. Az elméletnek már külön területei vannak, külön-külön alkalmazásokkal a mindennapi életben. Ezek felsorolása túlmutat a munkákon, csak néhányat emelünk ki a szemléltetés kedvéért.

Egy érdekes példa a számítógépek alaplapjainak, illetve a nyomtatott áramkörök készítésének elmélete. A kérdés a következő: adott egy alaplap-elrendezés pontokkal és éllel. Hogyan állítsuk be (programozzuk) az áramkörnyomtató gépet, hogy az az áramkört a lehető leghatékonyabban készítse el. Csak erről az egy témáról évente hat-nyolcszáz, nemzetközileg referált folyóiratcikk jelenik meg. Ha egy frissebb monográfiát keresnénk, akkor talán Prömel (2002) ajánlanánk.

Egy másik jól ismert és sokat használt alkalmazás a párosítások elmélete. Míg meszeszerűen a diákok számára jó motiváció Artúr király udvarában az úrhölgyeket és a lovagokat párokba osztani a bálhoz úgy, hogy mindenki csak neki kedves partnerrel táncoljon, a valóságban az elmélet használata nem ismer korlátokat. Ezt alkalmazzák sportbajnokságok szervezésénél, álláskeresésnél, egyetemi felvételnél és gazdasági folyamatok szabályozásánál, modellezésénél. A 2010-es közgazdasági Nobel-díjat Christopher Pissarides a stabil párosításokon alkalmazására és fejlesztésére kapta. Elmélete (Pissarides, 2000) a stabil párosítások segítségével kiegyenlítette a munkaerő-kínálat és munkaerő-ajánlat közti egyenlőtlenségeket.

A 2012-es közgazdasági Nobel-díjat ismét a párosítások alkalmazásáért ítelték oda².

A továbbiakban megemlítünk a gráfok mindennapi alkalmazhatóságáról, alap- és kiindulási műként Dieter, (2013) monográfiáját ajánljuk.

A legrövidebb útkeresés algoritmus az egyik olyan algoritmus, amely számítógépre is gyorsan implementálható. Ezt használják többek közt az útvonaltervező programok, az internetes keresők, de számos alkalmazása van a kereskedelemben, áruellátásban. Itt nemcsak az lehet a kérdés, hogy két pont között melyik a legrövidebb út, hanem az is, hogy egyszerre mondjuk meg bármely két pontra, hogy ott mekkora ez az érték.

A gráfok összefüggésével és többszörös összefüggésével mérhető rendszerek erőssége, biztonsága. Ilyen például a számítógépes hálózatok, városi közlekedési viszonylatok vagy éppen az energiaellátás hálózata. Amikor valamiből a legjobbat, legolcsóbbat vagy legnagyobbat keressük, akkor jön szóba a súlyozott keresési algoritmusok elmélete. A mohó algoritmus és a különböző alternáló módszerek mellett itt megjelennek olyan feladatok is, amelyeket bizonyítottan már egy számítógép sem tud kezelni. Ide kapcsolódnak a színezési

² https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/2012

feladatok is, amikor egy gráf csúcsait vagy éleit próbáljuk különböző szabályok szerint színeezni.

Hálózatok egyszerűsített leírására és tárolására is alkalmas a feszítőfák és a legolcsóbb feszítőfák keresése. A kvantumkémia egyik újszerű eredménye például (Árendás, Furtenbacher, Császár, 2016) a mélységi feszítőfák segítségével leírja egy molekula teljes energia spektrumát. Ez az eredmény kémiai vagy fizikai módszerekkel teljesen reménytelen volt.

A gráfok alkalmazásához tartozik még számos olyan terület, mint csővezetékek kapacitásainak tervezése, áruellátás biztosítása, számítógépes hálózatok kialakítása, stabilizálása stb., amelyeket ebben a munkában már nem sorolunk fel.

1. Kutatók és tanárok véleménye

A gráfoktatás helyzetének feltérképezésekor természetesen elengedhetetlen maguknak az oktatóknak a felkeresése. Fontosnak tartottuk a terület szakértőinek a megkérdezését. Ennek érdekében Magyarország legelismertebb, gráfelmélettel foglalkozó professzoraival beszélgettünk. Megkérdeztük az ELTE-ről Frank Andrást, Lovász Lászlót, Sziklai Pétert és Szőnyi Tamást, valamint Szegedről Hajnal Pétert. Kíváncsiak voltunk arra, hogy ők milyen bevezetési lehetőségeket tartanak célravezetőnek a gráfok oktatásában.

Összegzésként készítettünk egy táblázatot (1. táblázat), amelyben a gráfelmélettel foglalkozó egyetemi oktatók véleményét foglaltuk össze.

	Frank András	Hajnal Péter	Lovász László	Sziklai Péter
Fontos	✓	✓	✓	✓
Fogalmak	–	–	–	–
Modellezés	✓	✓	✓	✓
Valóságközeli feladatok	✓	✓	✓	✓
Alkalmazási lehetőségek		Kémia, órarend	GPS, internet	Közösségi oldalak
Legrövidebb út	?	–		✓
Euler	✓	✓		
Továbbképzés			✓	

1. táblázat. Egyetemi tanárok véleménye

A táblázatból jól látható, hogy valamennyien nagyon fontosnak tartják a gráfok oktatását, valamint a modellezési, és valóságközeli feladatok alkalmazását a témakörben. Az alapfogalmak sulykolását többségük nem tartja célravezetőnek.

Hajnal Péter szerint a gráfelmélet bevezetésekor nagy segítség, hogy az egyszerűbb feladatok lerajzolhatók, ezáltal a diákok könnyebben megértik őket, el tudják képzelni a problémát. Szerinte is fontos valóságközeli, érdekes feladatokat adni a diákoknak, azonban szem előtt kell tartani, hogy a valóság mindig bonyolultabb. Például jó ötletnek tartja órarendtervezéssel kapcsolatos feladatok megoldását, figyelembe véve azt, hogy a valóságban sokkal több befolyásoló tényező van, mint amennyit egy ilyen feladat keretei megengednek.

Lovász László elmondta, hogy az alkalmazások időről időre változnak. A különféle kongresszusokon mindig téma az, hogy épp az adott időben mit tekintünk matematikai alkalmazásnak. Ezek az alkalmazások folyamatosan változnak, ezért az oktatásban is állandóan frissíteni kellene őket. Ezt ő a tanárok rendszeres továbbképzésének a keretében tudja elképzelni.

Sziklai Péter izgalmas és szemléletes feladatok bemutatásával keltené fel a diákok érdeklődését a gráfelmélet iránt. Érdekesnek tartja azokat a példákat, melyekben a cél a legrövidebb út megtalálása. Ennek látványos bemutatására két modellt is javasolt. Az első esetben egy csatornahálózatot tekintünk, melyet szeretnénk vízzel feltölteni. A második javasolt szemléltetési módszer egy fagolyós Dijkstra-modell.

Szőnyi Tamás rámutatott arra, hogy a gráfelmélet csupán 1984 óta szerepel a matematika tanári képzés kötelező tantárgyai között, így akik korábban szereztek diplomát, még nem tanulták, ezért idegenkednek tőle.

Természetesen nem csak az egyetemi oktatókat kérdeztük meg. Középiskolai matematika tanárok véleményét is kikértük a gráfok tanításáról. Arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyi időt szánnak a gráfok tanítására, mik azok a fogalmak, feladatok, amik szerepelnek az órákon, és mennyire szeretik tanítani ezt az anyagrészt. Felkerestük többek között Klacsákné Tóth Ágotát, Nikházy Lászlónét, Gerőcs Lászlót, Marton Sándort és Szabó Szabolcsot. Rajtuk kívül több középiskolai tanár csak név nélkül vállalta, hogy mesél nekünk arról, hogy hogyan oktatja a gráfelméletet.

A válaszok meglehetősen sokrétűek voltak. Sokan csak az egyszerűbb feladatokig jutnak el, szerintük a gráfok egyáltalán nem fontosak ezen a szinten. Találkoztunk olyan véleménnyel is, mely szerint annyira egyszerű a gráfelmélet, hogy azt a diákok otthon, egyedül is fel tudják dolgozni. Beszélgettünk több olyan tanárral, akiknél egyáltalán nem szerepelnek gráfok. De

természetesen több olyan beszámolót is hallhattunk, akik kihasználják a kerettanterv nyújtotta lehetőségeket, és igyekeznek minél többet bemutatni a diákoknak a gráfok színes világából.

Összegzésként elmondhatjuk tehát, hogy a középiskolai tanárok véleménye igen változatos, de néhány pontban többségük egyetért. Ide sorolható az időhiány, valamint az, hogy érettségig alig szerepelnek gráffal kapcsolatos feladatok, így más tananyagot fontosabbnak tartanak. Mindannyian hangsúlyozták, hogy az alapok nem túl nehezek, és ha lenne rá több idő, akkor hasznos lehetne az oktatásuk.

2. Bevezetési lehetőségek

Az eddigi kutatási eredményeink figyelembevételével a középiskolai gráfelmélet oktatásának egy új felépítésére tettünk javaslatot. Célunk annak megmutatása, hogy létezik olyan felépítés, módszer, amely megfelel a matematikusok által támasztott igényeknek, a tantervi céloknak, és egyúttal nem állítja megoldhatatlan nehézségek elé azokat a tanárokat sem, akik a témával nem foglalkoztak egyetemi tanulmányaik során.

Két merőben különböző téma segítségével dolgoztuk ki bevezető feladatsorainkat. Ezek kiválasztásakor fontosnak tartottuk, hogy minél közelebb álljanak a diákok mindennapjaihoz. Célunk felhívni a diákok figyelmét arra, hogy a gráf nemcsak kötelező tananyag, hanem egy olyan eszköz is, amelyet indirekt módon szinte mindig alkalmazunk a hétköznapi életben. Ennek megfelelően valósághoz közeli, gyakorlatias feladatok kidolgozására törekedtünk.

A két fő témakör, amelyek köré a feladataink épülnek, a facebook, valamint a közlekedés. Budapest tervezett metróhálózat-térképének segítségével, melyekhez kapcsolódó példák nagyon jól szemléltethetők gráfokkal. Mindkettő segítségével bevezethetők a gráfelméleti alapfogalmak, amiket érdekes és változatos feladatokon keresztül ismerhetnek meg a diákok. Nagy előnyük az eddigi feladatokhoz képest, hogy közvetlenül mutatják meg a gráfok alkalmazási lehetőségeit.

2.1 Útvonaltervezés

A gráfelmélet egyik, napjainkban talán leggyakrabban használt területe a legrövidebb út keresésének problémája. Ennek oktatását több, általunk megkérdezett középiskolai tanár és egyetemi professzor a középiskolánál jóval magasabb szintűnek tartja. Véleményünk szerint azonban megfelelő rávezetéssel egy középiskolás is el tudja sajátítani az algoritmus használatát.

A legrövidebb út keresésére szolgáló algoritmusok közül legfontosabbnak a Dijkstra-algoritmus tekinthető. Ugyanis ez alapján a módszer alapján működnek az útvonaltervező programok és a GPS-ek is. A Dijkstra-algoritmus egy gráf adott csúcsából az összes többi csúcsba vezető legrövidebb utat keresi. Az algoritmus bemutatására készítettünk egy feladatot, melyben Budapest tömegközlekedését használva kell legrövidebb utat keresnünk.

A teljes feladatsorok az alábbi linken találhatók meg:

http://www.cs.elte.hu/~csaba/tdk/hungaricum_otdk.pdf

2.2 Gyakorlat

Természetesen egészen idáig ez egy elméleti kutatás volt csupán. A reguláris tanórai kipróbálást két próba előzte meg.

Először az Árpád Gimnáziumban, az Árpád napok keretében kaptunk lehetőséget feladatsoraink kipróbálására. A 90 perces interaktív előadásunkon matematika iránt érdeklődő, lelkes diákok vettek részt. Az előadás során összesen 10 feladatot sikerült a diákokkal közösen megoldanunk. A 10 feladat közül 7 a facebook, 3 pedig a metró témaköréből került ki. Ezek után együtt végigcsináltuk az útvonaltervezős feladatot is. Ahogy az várható is volt, a gyerekek végig nagyon aktívak voltak, könnyű volt velük együtt dolgozni, a feladatokat ügyesen megoldották.

Ezek után a Budapesti Gazdasági Egyetemen kaptunk újabb lehetőséget. OKJ-s képzésben részt vevő elsőéves web-programozó szakosoknak tartottunk két 90 perces gyakorlatot. A gyakorlatok során mindkét témakörből 10–10 feladatot oldottunk meg, és természetesen sor került az útvonaltervezéses feladatra is. Nekik már több gondot okoztak a feladatok. Ezek az órák sokkal közelebb álltak a reguláris tanórákhoz, sokat segítettek abban, hogy tudjuk, mire is számíthatunk majd.

2.3 Négy gráfelméleti óra a gyakorlatban

Feladatsorainkat az eddigi tapasztalataink alapján átdolgoztuk és javítottuk, mielőtt tanórai keretek közé kerültek. Majd ezeket ősszel a Városmajori Gimnázium és Kós Károly Általános Iskolában, egy 9-es, nyelvi előkészítő osztályban próbáltuk ki. Mivel ez egy nulladik évfolyam, ezért nekik a nyelvóráikon kívül csak testnevelés, informatika és heti másfél óra matematikaóra szerepel az órarendjükben. Ebben az évben a matematikaórák célja az általános iskolás tananyag ismételése, az esetleges hiányosságok pótlása, valamint az eddigi ismeretek szinten tartása. A 17 diák Budapest különböző általános iskoláiból érkezett, nagyon különböző tudásszinttel. Saját vallomásuk szerint többen nem érdeklődnek, és nem is szeretik a

matematikát; ugyanakkor a csoportban olyan diák is van, aki ért már el eredményeket matematikaversenyen. A csoport nagyon fegyelmezett és szorgalmas. A tanmenetük 4 órát szán gráfok oktatására, ezt próbáltuk a lehető legjobban kihasználni.

Mivel teljesen új anyagrésszel kezdtünk el foglalkozni, ezért az első óra jellemző munkaformájának az egyéni és frontális munkaformát választottam. Ezt fokozatosan váltotta fel a pármunka. Két fő oktatási célt tűztem ki, egyik természetesen a gráffal kapcsolatos alapfogalmak (csúcs, él, foksám, teljes gráf, párhuzamos él, hurokél, egyszerű gráf) elsajátítása volt, míg a másik fő cél kezdetben az egyszerűbb, majd egyre összetettebb gráfok szemléltetése volt. Elsődleges nevelési célnak a diákok esztétikus munkára való igényének kialakítását gondoltam. A második órától kezdődően a pármunka megjelenésével a közösségi nevelést, valamint a közös munkában való hatékony részvételre nevelést is célul tűztem ki. A képzési célok közül a legfontosabbnak érzem, hogy a gyerekek meglássák a matematika alkalmazását a mindennapi életben. Nem titkolt célom ezzel az volt, hogy felhívjam a diákok figyelmét arra, hogy a gráfok nem csupán kötelező tananyag, hanem olyan eszköz is, amelyet indirekt módon szinte mindennap használunk.

2.3.1 Első és második óra

Az első óra típusa új ismereteket szerző óra volt, hiszen a csoport tagjai még sosem találkoztak korábbi tanulmányaik során, vagyis az általános iskolában gráfokkal. Az óra első négy percében ráhangolódás gyanánt a facebookról beszélgettünk a diákokkal. Mielőtt elkezdtük, fel kellett mérnem, hogy mennyire használják a facebookot. Kiderült, hogy a gyerekek kivétel nélkül naponta használják. Annak ellenére, hogy ennyire rutinosan mozognak a közösségi hálón, fontosnak tartottam, hogy tisztázzuk a facebookkal kapcsolatos kifejezéseket. Erre azért van szükség, mert a definiálás után ezekkel a fogalmakkal absztrakt módon lehet már dolgozni. Megbeszéltük tehát, hogy a feladatok során ismerős, ismeretség alatt természetesen mindig azt értjük, hogy az illetők facebookon egymás ismerősei. A feladatok kapcsán a facebook egy jelentős funkcióját, a megosztást fogjuk használni. Erről azt kell tudni, hogy ha egy felhasználó megoszt valamit a facebookon, akkor azt csak az ismerősei láthatják, és a feladatokban feltesszük, hogy látják is. A megosztás szóval definiáltuk egy adott csúcs szomszédjainak a halmazát, így a matematikai fogalmakat olyan szavakkal helyettesítettük, amelyeket ismernek és használnak.

Rövid bevezető után a diákok megkapták a facebook-os feladatsort, és önállóan elkezdték megoldani az első feladatot, melyben megadott ismeretségeket kellett ábrázolniuk.

Az 1. feladat szövege: *Rajzszakkörre Anna, Betti, Csaba, Dani, Eszter és Fanni jár. Ábrázoljuk az ismeretségeket, ha tudjuk, hogy:*

- a) *Anna és Csaba ismerősök facebookon. Csabának még Eszter és Dani ismerőse a csoportból. Betti rajzszakkörös ismerősei Fanni és Eszter. Több ismeretség nincs.*
- b) *Betti ismeri Annát és Fannit. Eszter ismerősei Csaba és Dani, akik még egymásnak is ismerősei.*
- c) *Betti mindenkit ismer facebookon, Eszter csak a lányokat. Ezen kívül Csaba és Dani is ismerik egymást, valamint Anna és Fanni.*
- d) *Betti mindenkit ismer facebookon, Eszter csak a lányokat, Csaba csak a fiúkat. Ezen kívül Anna és Fanni ismeri még egymást.*
- e) *A lányok mind ismerősei egymásnak a facebookon, hasonlóan a fiúk is bejelölték egymást, de fiú-lány ismeretség nincs.*
- f) *Minden lánynak minden fiú ismerőse facebookon, de a lányok nem jelölték be egymást, és a fiúk között sincs ismeretség.*
- g) *Anna, Betti, Csaba, Dani, Eszter és Fanni ismerőseinek a száma rendre:*

I. 5, 1, 4, 3, 3, 2

II. 5, 5, 1, 3, 3, 2

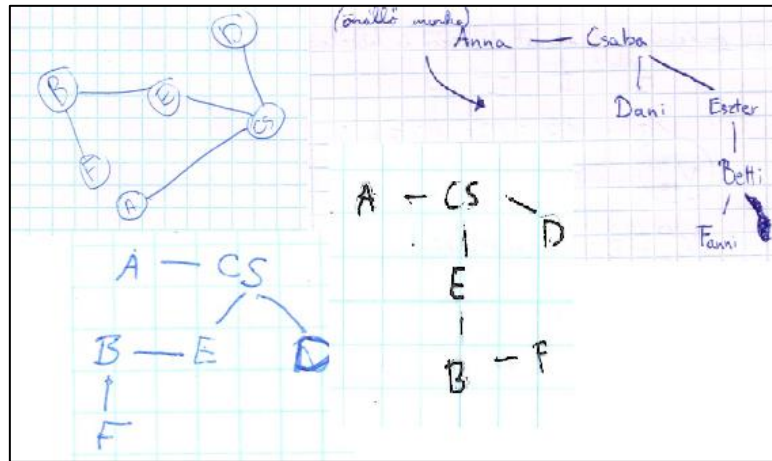
III. 5, 1, 4, 3, 3, 3

IV. 4, 4, 3, 3, 2, 1

V. 5, 3, 3 2, 2, 1

VI. 6, 3, 2, 2, 2, 1

Először adtam egy kis gondolkodási időt, kíváncsi voltam, hogy hogyan kezdik el maguktól ábrázolni az ismeretségeket, ha tudjuk, hogy ki kinek az ismerőse. Mivel életükben ekkor találkoznak elsőként ilyen problémával, ezért nagyon fontosnak tartom, hogy először önállóan gondolkodjanak. A diákok többsége nagyon gyorsan nekilátott az ábrázolásnak. Sokan úgy csinálták, hogy a feladat szövege alapján sorban haladva írták fel a gyerekek neveit, és kötötték össze őket. Ilyen módon helyesen megoldott példák láthatók az *1. ábrán*.



1. ábra Az első gráfok

Számomra meglepő volt, hogy a csoport többségének ennyire egyértelmű és természetes volt, hogy a megoldást gráffal ábrázolják úgy, hogy a csúcsok az emberek, és az élek pedig a köztük lévő ismeretségek. Voltak néhányan, akik nem tudtak nekikezdeni a feladatnak, nekik segítségül felrajzoltam a táblára a hagyományos elrendezésben, vagyis ABC-sorrendben, illetve kör alakban elhelyezve a gyerekeket, és megbeszéltük, hogy hogyan lehet jelölni az ismeretségeket, de a táblán ekkor én még nem húztam be az éleket, helyette újabb gondolkodási időt kaptak. Mikor mindenkinek kialakult a füzetében egy többé-kevésbé helyes ábra, akkor egy olyan diákot hívtam ki a táblához, akinek hibátlan megoldása volt, hogy mutassa meg a többieknek.

Az ábrákról is látható tehát, hogy a csúcsok sokféle elrendezése lehetséges, ezekről mi, tanárok egy pillanat alatt el tudjuk dönteni, hogy helyes-e, vagy sem. Hiszen csak azt kell megnéznünk, hogy a megfelelő élek vannak-e behúzva.

Ezután az 1-es feladat b) és c) részét tűztam ki a diákoknak, szintén először önálló gondolkodásra, majd egy-egy diák felrajzolta a táblára a helyes megoldást.

Az első három részfeladat után mondtam ki a gráf definícióját, amit a diákok a füzetükbe beírtak. A definíció után visszatértünk a c) részhez, és megbeszéltük, hogy nemcsak összefüggő gráfok léteznek, hanem a több tagból álló konstrukciókat is gráfoknak nevezzük. A komponens fogalmát azonban nem vezettem be, hiszen ez egy olyan idegen szó, amely az alkalmazáscentrikus gráfoktatásban ezen a szinten felesleges, sőt zavaró is lehet.

Az 1. feladat d) részét is az eddigiekhez hasonló módon oldottuk meg, itt azonban nincs megoldása a feladatnak. Ez nem okozott különösebb gondot a diákoknak, hiszen könnyen meg tudták indokolni, hogy a problémát az okozza, hogy míg az egyik feltétel szerint Betti mindenkit

ismer, addig Csaba csak a fiúkat ismeri, ami nyilván ellentmondás, hiszen az ismeretségek kölcsönösek.

Ezután a feladat g) részére ugrottunk, ahol már adott fokszámsorozathoz kellett a tanulóknak a megfelelő gráfot lerajzolniuk. Ez már bonyolultabb, mert nem mondtuk ki a konkrét éleket, csak azt, hogy melyik csúcsból hány él indul ki. A II. után mondtam ki a fokszaamok definícióját. Ez a rész sem okozott semmi problémát, a gyerekek ügyesen bántak az ábrákkal. Sem a II., sem a III. fokszámsorozathoz nem létezik a gráf. Előbbit könnyen megtudták indokolni a diákok: mindenki látta, hogy a két ötfokszaamú csúcs után mindenkinek legalább kettő lesz a fokszaama, így ez a fokszámsorozat nem megvalósítható. A g) III. viszont okozott egy kis fejtörést számukra. A feladatot az előzőekhez hasonlóan próbálták megoldani. Mivel a feladatban szándékosan úgy írtam le a fokszaamokat (nem növekvő sorrendben), hogy látszódjon, hogy a megoldás egyértelmű, ezért mindenki önmagától rájött arra, hogy ilyen gráf nincs. Észrevették, hogy Fanninak hiányzik egy ismerőse, ám ha megpróbálunk F-ből még egy élt indítani, azt már nem tudnánk befejezni, hiszen másnak már nem hiányzik ismerőse. Mivel ez ilyen gyorsan ment, elhatároztam, hogy rögtön rávezetem őket a fokszaamok összegére vonatkozó tételre. Frontálisan bizonyítottuk, úgy, hogy hagytam, hogy ők mondják ki a kulcsmondatokat és kulcsgondolatokat. Olyan gyorsan mondták be, hogy időm sem volt megszaamolni, hányan jöttek rá maguktól. Bebizonyítottuk tehát, hogy az ismerősök számaának az összege biztosan páros, hiszen minden ismeretséget kétszer száamoltunk. Egyetlen diáknak sem okozott problémát ezután ezt „gráfnyelvre” lefordítani, vagyis hogy egy gráfban a fokszaamok összegének mindig párosnak kell lennie, hiszen ez az összeg pontosan az élek számaának kétszeresével egyezik meg.

Az első feladat kimaradó részeit, vagyis az e), f), valamint a g) IV–VI. részeit szorgalmi házi feladatnak adtam fel. A csoport 17 diákjából 12-en csinálták ezt meg otthon. Közülük többen maximális pontszáamot kaptak rá, ám négyen ott vesztettek pontot, hogy a g) részben hiányoztak az indoklások. A gondolatok elmondása, érvelések és indoklások megfogalmazása a továbbiakban is problémát okozott a diákoknak.

Az első feladatra az órán összesen 15 percet száamtam, végül 18 perc ment el vele. Azt gondolom, hogy nem szabad sajnálni az időt erre a feladatra, hiszen ez kiválóan alkalmas arra, hogy a diákok mélyebben megismerjék a gráfokkal kapcsolatos alapfogalmakat. Rajzolgatva tapasztalják meg, hogy mi a csúcs, az él és a fokszaam. Mint később látni fogjuk, a tapasztalásra száamt idő kifizetődik, a későbbi feladatokat is gyorsan és jól oldják majd meg.

Az óra további részében a feladatsor további 5 feladatát oldottuk meg, amelyek során a frissen megismert fogalmakat és tételeket kellett használni. Előkerültek olyan feladatokat is,

amelyben 30 csúcsú gráfokkal kellett dolgozni. Egy ilyen sok csúcsból álló gráf csúcsainak a lerajzolása már nagyon sok időt venne el. A nagy szám azt sugallja, hogy általános konstrukciót kell adnunk a megoldáshoz. A gyerekeknek ez sem okozott gondot, könnyen átlátták a feladatot lerajzolás nélkül is. Az óra során bevezettük a teljes gráf, a párosítás és a páros gráf fogalmát. A második óra elején a házi feladat megoldásakor, illetve az óra folyamán, belső tantárgyi koncentráció is belép az eddigi külsőkön kívül. Ez a skatulya-elv megjelenése, ami sajnos problémát jelentett a diákok többségének. Az óra első felében az előző órán kiosztott facebookos feladatsorral dolgoztunk, majd minden diák kézhez kapta az új metrós feladatsort, illetve az azon lévő feladatok megoldásához szükséges, a 2. ábrán látható térképet, amely Budapest tervezett metróhálózatát jeleníti meg.



2. ábra. Budapest tervezett metróhálózata

A színes térkép nagyon felkeltette a diákok érdeklődését, lelkesen álltak neki a tanulmányozásának. Az óra célja elsősorban az előző órán tanult fogalmak és tételek átismétlése, valamint elmélyítése volt a másik témakör segítségével. Az órán új ismeretként lépett be a párhuzamos élek fogalma, valamint a teljes gráf éleinek száma, kétféle megközelítés segítségével.

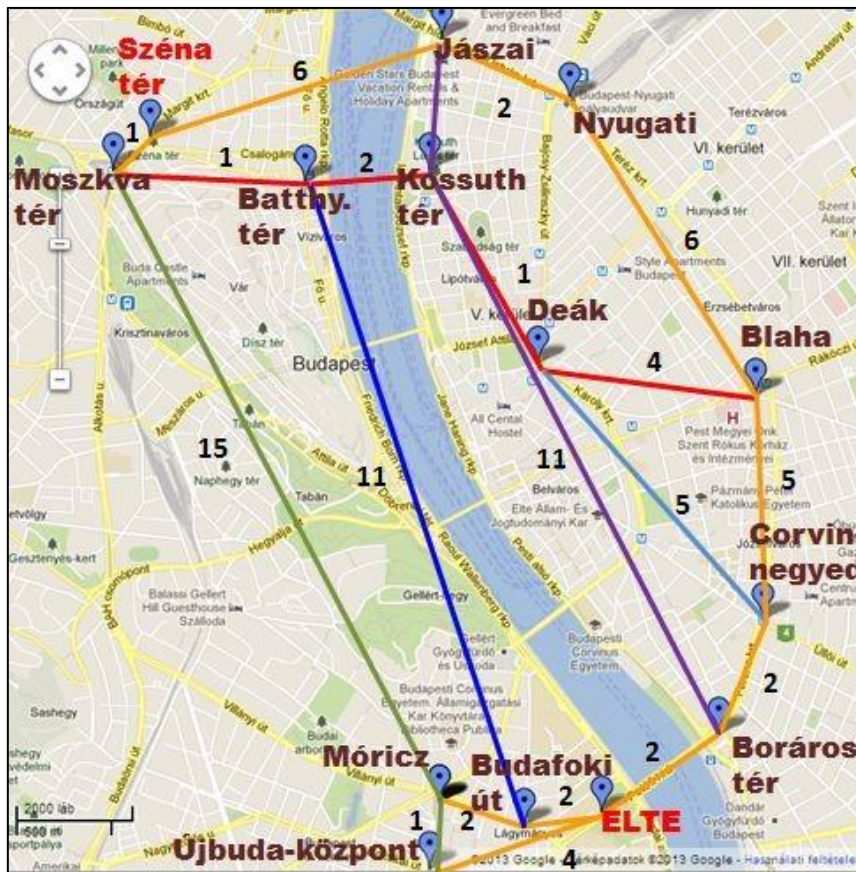
2.3.2 Harmadik óra

A harmadik órán tovább haladtunk a metrós feladatokkal. Ezen az órán került sor a következő feladatra: *„A Lehel-téren betörtek egy bankba. A rendőrök üldözőbe vették a bankrablót, aki a metróba menekült. Úgy próbálta megtéveszteni a rendőröket, hogy néhányszor átszállt, és másik metróval folytatta útját. Ha egy metrószakaszon már utazott a rabló, akkor azt már figyelik a rendőrök, így nem tud újra azon utazni. Amíg tudott, lent maradt a metróban. Amikor már nem volt más lehetősége, kijött a metróból. A rendőrök már a kijáratnál várták. Hol kapták el a bankrablót?”*

Körülbelül 1 perc gondolkodási idő után megkérdeztem őket, hogy van-e valakinek ötlete arra, hogyan álljunk neki a feladatnak. Nem volt ilyen ötlet. Elmondtam nekik, hogy ez valóban egy nagyon nehéz feladat, és szeretnék nekik segítségül megmutatni egy példát, ami ugyanerre a problémakörre vezet vissza. Azt gondolom, hogy a gráfok oktatása eddig sem, és ezután sem telhet el anélkül, hogy a gyerekek ne ismerkedjenek meg az Euler által megoldott nagyon híres matematikai problémával, a Königsbergi hidak problémájával. Fontos megmutatnunk, hogy a gráfelmélet a matematikatörténetnek is egy igen jelentős, ám fiatal fejezete. Én csupán a problémát ismertettem velük, valamint készítettem egy sematikus térképet a táblára, amelyen a 7 híd elrendeződése látszik. A gráffal való szemléltetést már közösen oldottuk meg. Nagyon tetszett a gyerekeknek az együtt gondolkodás, kis segítséggel több tanuló is rájött a dolog nyitjára. Miután mindenki megértette az Euler-kör lényegét arra kértem őket, hogy most ennek ismeretében térjenek vissza a mi feladatunkhoz. A gyerekek lázasan elkezdtek gondolkodni, de egyelőre nem sokra jutottak. Ezek után azt javasoltam nekik, hogy a csomóponti gráfot lapozzák fel a füzetükben, azon egyszerűbb dolguk lesz. Ezután némi zavart a párhuzamos élek okoztak, de ezt is könnyen tisztáztuk. Végül több párnak is kijött a helyes megoldás, vagyis az, hogy a rendőrök az Oktogonon várták a rablót. Volt azonban néhány pár, akiken látszott, hogy ez a rész még nem teljesen tiszta, úgyhogy a gyors megfejtőkkel még egyszer elmondattam a megoldás menetét. Látszólag mindenkit sikerült meggyőznünk. Fontosnak tartottam kihangsúlyozni az óra végén még egyszer, hogy ez valóban nem egy könnyű feladat, ne ijedjenek meg, ha nem volt mindenkinek elsőre egyértelmű. Pont a nehézsége miatt gondolom azt, hogy ez a feladat remek lehetőséget ad a tehetségek kiszűrésére a csoportunkból. Ha egy diák minden előismeret nélkül önállóan meg tudja oldani ezt a feladatot, akkor egészen biztosak lehetünk abban, hogy az adott tanuló rendkívüli képességekkel rendelkezik. Fontos azonban azokra a diákokra is jobban odafigyelni, akiknek az Eulerről szóló történet után egyből meglesz a megoldás.

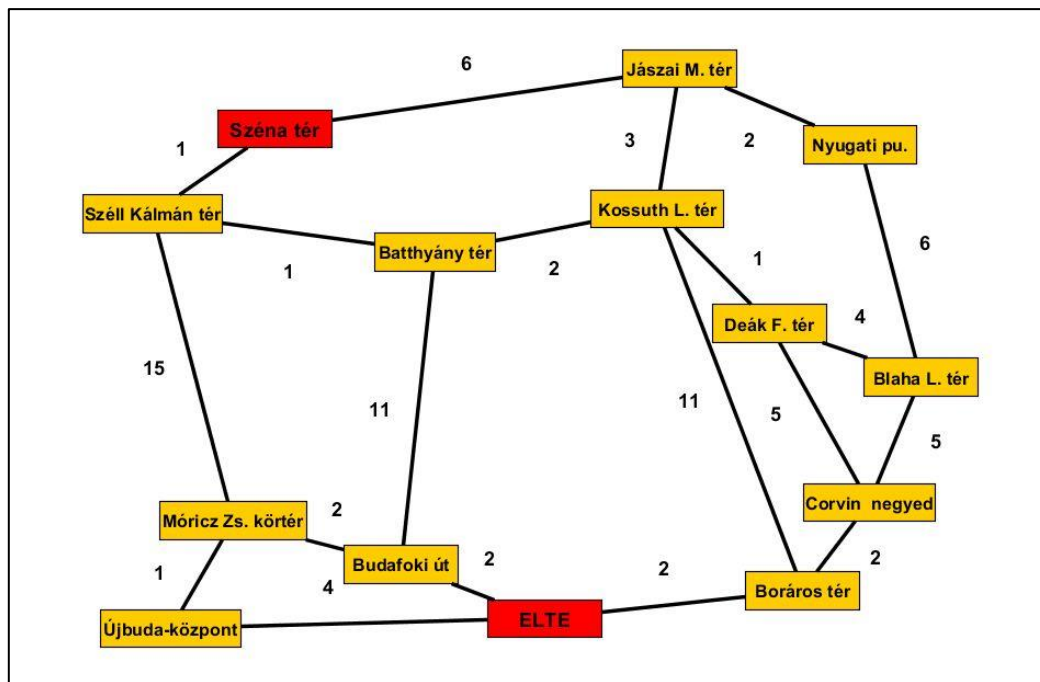
2.3.3 Negyedik óra

1. ábra Az első gráfok Utolsó gráfelméleti óránkon az útvonalkeresés feladat került sorra. Miután az előző órákon együtt dolgozó párok ismét összeültek, kiosztottam számukra a 3. ábrán látható budapesti térképrészletet:



3. ábra. Budapest térkép

A diákokat arra kértem, hogy segítsenek nekem megtalálni azt az utat, amelyen óra után a leggyorsabban eljuthatok az ELTÉ-re. Segítségül a térképen feltüntettem hét tömegközlekedési eszköz útvonalát, és az átszállási lehetőségek közti menetidőket. Első lépésként tisztáztuk, hogy melyik szín mely tömegközlekedési eszközt jelenti (sárga: 4-6-os villamos, piros: 2-es metró, lila: 2-es villamos, kék: 86-os busz, világoskék: 3-as metró, zöld: 18-as villamos). Első feladatuk az volt, hogy a térkép alapján próbálják kitalálni, mennyi időre van minimum szükségem, hogy odaérjek. Többen is rátaláltak a 14 perces legrövidebb útra, ám ekkor még nem árultam el nekik, hogy valóban ez lesz a leggyorsabb. Megbeszéltük, hogy ugyan már maguk az útvonalak és a megállók egy gráfot alkotnak, de még könnyebbé tehetjük a dolgunkat, ha a 4. ábrán látható gráffá rajzoljuk át a térképünket.



4. ábra. Átrajzolt gráf

Ezt az átrajzolt gráfot szintén kiosztottam nekik, hiszen az átrajzolás nem egy komoly feladat, viszont nagyon sok értékes idő ráment volna az órából. Az algoritmus lényegét leegyszerűsítve mondtam el nekik az ismeretlen gráfelméleti fogalmak (pl. *részgráf*) említése nélkül. Azt természetesen nem várhatjuk el a diákoktól, hogy egyből megértsék és alkalmazni is tudják az algoritmust, tehát ezután készítettünk egy táblázatot, melynek első sorába az átszállási lehetőségek nevét tüntettük fel, és közösen elkezdtük a táblázat kitöltését.

Abban a reménykedve, hogy az első három lépés elég volt számukra, hogy az algoritmus lépéseit megértsék, arra kértem őket, hogy a negyedik lépéstől párokban folytassák az eljárást. Természetesen továbbra is bármikor kérdezhetnek. A kérdésekből kiderült, hogy túl gyorsan magukra hagytam őket, ezért pár perc gondolkodás és próbálkozás után inkább együtt folytattuk tovább. Sajnos az idő rövidsége miatt végül az egész algoritmust közösen csináltuk végig, igyekeztem azonban ügyelni arra, hogy mindenki szóhoz jusson. Nagyon nagy élmény volt látni számomra a diákok olyan szintű lelkesedését, amivel az eddigi órákon még nem találkoztam. Kivétel nélkül mindenki élvezettel követte a lépéseket, töltötte a táblázatot és színezte a gráfot. Örültek annak is, hogy beigazolódott a sejtésük, valóban a leggyorsabban a Széna tértől úgy juthatunk el a Petőfi híd budai hídfőjénél található ELTE épületeihez, ha a Széna térről 4-6-os villamossal átmegyünk a Széll Kálmán térre, ahonnan 2-es metróval a Deák térre, majd 3-as metróval a Corvin negyedhez jutunk. Itt újra 4-es 6-os villamosra szállva eljutunk a célig. Az összesen eltelt idő tehát 14 perc.

Ezen az útvonalon így végig olvasva jót mosolyogtunk közösen, hiszen most csak a tényleges utazási időkkkel számoltunk, nem vettük figyelembe az átszállási és várakozási időket. Márpedig ez nagyon fontos lehet, hiszen az előbb megtalált leggyorsabb útvonal 3 átszállást tartalmaz, amely 3 gyaloglással és várakozással jár együtt. Megkérdeztem a diákokat, hogy van-e arra esetleg valami ötletük, hogyan tudnánk jelölni az átszállásokat. Az teljesen világos volt számukra, hogy a csomópontokban találkozó éleket kellene valahogy széthúznunk. Arra is sikerült közösen rájönniük, hogy úgy kell ezt megvalósítanunk, hogy továbbra is keresztezzen minden él minden élt, de minden metszéspont fokszáma csak kettő legyen. Maga a technikai megvalósítás azonban már nehéz volt számukra, így azt én mutattam meg nekik.

Ha az eredeti gráfban szeretnénk jelölni az átszállásokat, illetve egy átszállást átlagosan 4 percnél számolunk, akkor egy igen bonyolult gráfot kapunk. Ezt is megmutattam a diákoknak, és bár mondtam, hogy szeretettel várom ebben az esetben is a leggyorsabb utat, erre egyelőre nem kaptam megoldást...

Azt gondolom, hogy bár valóban nem könnyű ez az algoritmus egy 9. osztályos tanulónak, a célomat, vagyis azt, hogy kicsit belelássanak a gráfok, illetve a komolyabb matematika világába, és felkeltsem az érdeklődésüket, sikerült elérnem az óra végére.

2.3.4 Röpdolgozat

A röpdolgozatban azt szerettem volna felmérni, hogy a diákoknak mennyire sikerült az elmúlt négy tanórán elsajátítaniuk a középszintű matematika érettségi gráf témaköréhez szükséges ismereteket, eljárásokat. Ezért a dolgozatot elsősorban érettségi példákából állítottam össze, és majd később látjuk, hogy a kísérlet kedvéért beletettem egy versenyfeladatot is. Első lépésben összegyűjtöttem az elmúlt évek középszintű érettségi gráfokkal kapcsolatos feladatait. Több olyan feladatsor is volt, amely egyáltalán nem tartalmazott ilyen típusú példát. A felbukkanó feladatok kivétel nélkül a kerettanterv által megfogalmazott minimális követelményeket, vagyis az alapfogalmak ismeretét mérik fel. Ezen alapfogalmak a csúcs, az él, a fokszám, valamint a fokszámok összege és az élek száma közötti összefüggés. A feladatok megfogalmazása hasonló az általam megvizsgált tankönyvek feladataihoz, megfelel a szaknyelvnek és az életkori sajátosságoknak is. A dolgozat példáinak kiválasztásánál arra törekedtem, hogy minden alapfogalom előkerüljön, a lehető legváltozatosabb formában, és minél inkább lefedje az eddigi vizsgákon előforduló feladattípusokat. Így esett a választásom három darab feladatra, amelyek közül az első kettő az érettségik első, míg a harmadik a vizsga második részéből került ki.

A röpdolgozat pontozásában az érettségi feladatok esetében az eredeti pontszámokat használtam, a javítást a hivatalos javítási-értékelési útmutatók alapján végeztem. Ez a pontozás nem az, ami a matematikai gondolkodást a lehető legjobban kifejezi, azonban fontosnak tartom, hogy a gyerekek akár már 9. osztályban lássák és megismerjék, hogy mit várnak el tőlük a végső számonkérésen. Legfontosabbnak a pontos és érthető indoklás elsajátítását gondolom. Az órák során is kiderült számomra, hogy ez több diáknak is nehezen megy, hiába érti a kérdést, és tudja is a választ, nagyon nehezen tudja ezt megmagyarázni, főleg helyes matematikai kifejezésekkel.

Az utolsó, az egykori versenyfeladat eredetileg 10 pontot ért. Mivel a három érettségi feladat pontjainak összege 17, ezért úgy gondoltam, hogy a negyedik feladat pontszámát csökkentenem kell. Mivel túlmutat a követelményeken, nem szerettem volna, hogy a dolgozat összpontszámának több mint a harmadát ez tegye ki. A feladat pontszámát így 6 pontra csökkentettem. Mind a két részfeladat 33 pontot ér, 1–1 pontot a jó megoldásra, valamint 2–2 pontot a helyes és precíz indoklásra lehet megszerezni.

A dolgozat összpontszáma így tehát 23 volt. A dolgozatban ott voltak az elérhető pontszámok, a diákok láthatták tehát, hogy melyek a hangsúlyosabb, nagyobb arányban számító feladatok, illetve feladatrészek.

A dolgozat megírására 20 percet szántam. Menet közben a haladást figyelve azt láttam, hogy folyamatos érdemi munka mellett a gyengébb és erősebb tanulók esetében sem elég ennyi idő. Így 5 perccel meghosszabbítottam a rendelkezésükre álló időt. A 17 tagú csoportból 15-en írták meg a dolgozatot (ketten hiányoztak). A legtöbb fejtörést a dolgozat közben, ahogyan az várható is volt, az utolsó feladat okozta a tanulóknak. A számomra feltett kérdésekből az derült ki, hogy nagyon erősen támaszkodnak az előző órákon feldolgozott feladatokra, és azon dolgoznak, hogy az egyes feladatokat megfeleltessék a már ismert példáknak.

A dolgozat eredményeit az alábbi (2.) táblázatban foglaltam össze:

	0 pont	1 pont	2 pont	3 pont	4 pont	5 pont	6 pont	7 pont
1. feladat (3 pont)	-	-	-	15				
2. feladat (4+3 pont)	-	-	-	-	-	-	3	12
3. feladat (4+3 pont)	1	-	1	1	1	2	2	7
4. feladat (3+3 pont)	3	-	5	3	1	-	3	

2. táblázat. Röpdolgozat eredményei

A táblázatból jól látszik, hogy az első feladatot mindenki kivétel nélkül hibátlanul oldotta meg. A második feladat a) és b) része is szintén nagyon sikeresnek mondható, hiszen csupán három diák vesztett 1–1 pontot a b) részben. A harmadik feladat már közel sem volt annyira sikeres, mint az előző kettő, hiszen itt már volt, akinek egy-egy részfeladat 0 pontosra sikerült, egy diáknak pedig az egész feladat 0 pontos lett. Az a) részben a fő problémát várákozásaimnak megfelelően a pontos és helyes indoklás hiánya okozta. Nagyon érdekesnek tartom, hogy mind itt, mind pedig a második feladat b) részében is elenyésző azon diákok száma, akik csupán a grafikus megoldásra támaszkodva adnak választ. Ennek oka talán a gráf témakörben való jártasságuk hiánya; úgy tűnik, sokkal nagyobb biztonságot ad számukra egy konkrét algebrai számolás, mint egy ábráról való leolvasás. Azt gondolom, hogy ez a bizonytalanság teljesen érthető, 4-szer 45 perc nem elég, arra hogy egy teljesen új anyagrészben biztonsággal tudjanak mozogni. Ezért is okoz nehézséget, hogy a kerettanterv ilyen kevés órát szán gráfok oktatására.

Nem meglepő módon az utolsó feladatnál vesztették a diákok a legtöbb pontot. Hibátlan megoldást csupán három gyerek írt le, azonban a táblázatból is jól látszik, hogy nagyon sokan, nyolcan meg tudták adni a helyes megoldást.

Elmondhatjuk, hogy nagyon jól sikerültek a dolgozatok, hiszen az érettségi feladatokat hat diák hibátlanul oldotta meg, komoly hiányosság sehol sem mutatkozott. A legtöbb pontvesztés láthatóan nem a megértés hiányából, hanem a már többször emlegetett problémából, az indoklás nehézségeiből származott. Ez pontosan az a része a matematikának, amely egyáltalán nincs témakörhöz kötve, hiszen minden egyes anyagrésznél jól fejleszthető, sőt fejlesztendő, természetesen az adott téma sajátosságaihoz illesztve. Ezek a tanulók még csak most kezdik a gimnáziumot, az érettségi még messze van, addigra nyilván elsajátítják.

3. Összegzés

Összességében azt gondolom, hogy sikerült teljesíteni a kerettantervben leírt elvárásokat. Ezt jól mutatják a röpdolgozat középszintű érettségi feladatainak eredményei. A diákok visszajelzéseiből kiderült, hogy nem csak megtanulták a tananyagot, hanem élvezték is az órákat, különösen tetszettek nekik a feladatok, életszerűnek és érdekesnek találták azokat.

Számomra is öröm volt nézni, ahogy lelkesen gondolkodnak, különösen a pármunka volt hatékony. Legnagyobb sikernek a diákok „aha-élményeit” éreztem, például az utolsó órán, az útvonalkeresésnél.

Az eredmények és visszajelzések alapján úgy gondolom, hogy ez a felépítés megfelel a matematikusok által támasztott igényeknek, a tantervi céloknak és nem utolsó sorban a diákok életkori sajátosságainak.

A röpdolgozatok jó eredményei láttán felmerülhet a kérdés, hogy középiskolás szinten tovább tudunk-e lépni tartalmilag. Ezzel kapcsolatban kikértem Héger Tamás véleményét, aki elsőéves matematika szakos hallgatóknak tart véges matematika gyakorlatot. Elmondta, hogy ők ezt a témakört három darab kilencven perces gyakorlaton dolgozzák fel, természetesen mélyebben érintve a fogalmakat és a tételeket. Véleménye szerint a továbblépés már túl nagy ugrás lenne, amit nem javasol középiskolában.

BIBLIOGRÁFIA

- Dieter, J. (2013). *Graphs, networks and algorithms*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag. DOI: [10.1007/978-3-642-3227-5](https://doi.org/10.1007/978-3-642-3227-5)
- Lovász, L. (1999). *Kombinatorikai problémák és feladatok*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Árendás, P., Furtenbacher, T., and G. Császár, A. (2016). On Spectra of Spectra. *Journal of Mathematical Chemistry*. Vol. 54. Issue 3. pp. 806-822.
- Csányi, P., Fábián, K., Szabó, Cs. and Szabó, Zs. (2015). Number theory vs. Hungarian high school textbooks : the fundamental theorem of arithmetic. *Teaching mathematics and computer science*. Vol. 13. issue. 2. pp. 209-223. DOI: [10.5485/TMCS.2015.0397](https://doi.org/10.5485/TMCS.2015.0397)
- Csányi, P., Fábián K., Szabó, Cs., Szabó, Zs. and Vásárhelyi, É. (2016). Number theory vs. Hungarian highschool textbooks: $\sqrt{2}$ is irrational. *Teaching mathematics and computer science*. Vol. 14. issue. 2. pp. 139-152. DOI: [10.5485/TMCS.2016.0416](https://doi.org/10.5485/TMCS.2016.0416)
- Pissarides, C. (2000). *Equilibrium Unemployment Theory* (2nd ed.). Massachusetts: Institute of Technology.
- Prömel, H. J., Steger, A. (2002). *The Steiner tree problem. A tour through graphs, algorithms, and complexity*. Advanced Lectures in Mathematics. H.n.: Vieweg+Teubner Verlag. DOI:[10.1007/978-3-322-80291-0](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80291-0)

KOVÁCS, VERONIKA

A MODERN INTRODUCTION TO GRAPHS IN SECONDARY EDUCATION

Graph theory is a fastly developing area of mathematics and is present in our everyday life. The internet and navigation systems can be modelled with graphs as well as the connection of braincells or human connections. In Hungary in 1984. graph theory was not part of the curricula for math teacher students, now it is a part of the highschool final exam. In our work we propose a way to teach graph theory in highschool. We planned a material based on the suggestions of researchers of the area. We taught the material in grade 9 and as a verification we put together a test for these pupils consisting of the final exam problems.

LEDNICZKI KINGA MELINDA¹**Tanulásiszokás-vizsgálat egy városi általános iskolában
*Tanulás tanítása alsó tagozaton szülők bevonásával***

A XXI. század Európájában, ahol a tudásalapú társadalom megteremtése az Unió fő céljai között említhető, az élethosszig tartó tanulás paradigmája vezető elemmé vált (Mihály, 2005). Ennek megvalósítása érdekében nem csak tanulási, illetve a kulcskompetenciák megszerzésének lehetőségét kell biztosítanunk az állampolgárok számára, de a tanulással kapcsolatos pozitív hozzáállás kialakítása is fontossá válik. Eme cél hatékony megvalósítása érdekében a tanulás fogalmának megismerése, tanulási technikák, módszerek és stratégiák elsajátítása, saját tanulási módszertár kialakítása elengedhetlenné válik.

Bevezetés

A XXI. század, a „lifelong learning” idején kulcsfontosságúvá válik a tanulás megszerettetése a gyermekekkel, hisz „a tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége” (NAT, 2012, p. 8). Az EU polgárai számára kiemelt cél a hatékony önálló tanulás kulcskompetenciájának fejlesztése (Mihály, 2005; NAT, 2012). Hogyan segíti a tanulókat ebben az iskola? Van-e, kifejleszthető-e ezt támogató program vagy módszer? Kutatásom során ezekre a kérdésekre kerestem válaszokat.

Célom egy tantárgyfüggetlen, de a nevelés különböző területeire rugalmasan beépíthető tanulásmódszertani minitréning kialakítása volt alsó tagozatosok és szüleik számára. Kutatásom öt szakaszában kombinált kutatási stratégiát alkalmaztam. A kvantitatív előkutatás során 3–7. osztályosok tanulásképet tártam fel kérdőívvel (N=137 fő). Az ennek eredményeire épülő a tréningen 9 fővel dolgoztam (4 alsós gyermek és 5 szülő); a fejlődést kvalitatív módon, reflektív naplókkal, elő- és utóvizsgálattal követtem nyomon.

Ebben a tanulmányban az előkutatás eredményeit mutatom be a tanulási szokásokra, a motivációra és a tanulmányi eredménnyel való elégedettségre koncentrálva.

¹ tanító BA-hallgató, Pallasz Athéné Egyetem, Pedagógusképző Kar, kingalinda21@gmail.com

Tanulás

A tanulás folyamata és működése már igen régóta foglalkoztatja a tudósokat, gondolkodókat. Mivel ez egyfajta fejlődéseszköznek tekinthető, nem csak egy tudományterületet érint, így a fókuszról függően több definíció létezik. A fentebb említett kutatás során Nahalka István megfogalmazásából indultam ki, mely szerint a tanulás *„egy rendszer irányítását végző komponensének, részrendszerének a környezettel való kölcsönhatás következtében előálló, tartós megváltozása, amely az egész rendszer adaptivitásának fokozódását eredményezi”* (Nahalka, 1997, p. 26). Véleményem szerint ez a definíció jól reprezentálja a tanulás fogalmának, folyamatának összetettségét, másrésről világosan láttatja a tanulás végbemenetelének helyét, az agyat. Ezek mellett arra is rámutat, hogy a tanulás tartós változást eredményez, és általa válik alkalmazkodóképességünk jobbá, árnyaltabbá (Nahalka, 1997).

Tanulási módszerek és stratégiák

A tanulási stratégiát, módszert és technikát megesik, hogy egymás szinonimájaként használja a szakirodalom. Szeretném tisztázni a fogalmak közötti különbséget. A tanulási stratégia a módszernél magasabb fogalomkör, azaz a stratégia részei a módszerek. A módszerek tanulási techniká(k)ból állnak; előfordulhat olyan eset is, hogy egy technika alkot módszert, de alapvetően a tanulási módszer a használt technikák együttese (N. Kollár és Szabó, 2004, p. 239–242; Lappints, 2002). Ha hierarchikus rendbe szeretném állítani a fogalmakat, a stratégiák foglalnék el a csúcst, alatta helyezkednének el a módszerek, ezeket követnék a technikák.

A *tanulási stratégia* olyan tartós és rendezett tervek összességét jelenti, melyek a tanulásra vonatkoznak, és meghatározott céljuk van (Lappints, 2002, p. 89). Csoportosításuk többféleképpen történhet. Gyakorlat szempontjából a legjobban használhatónak Kozéki és Entwistle csoportosítását (Kozéki és Entwistle, 1986) találtam, mely három alaptípust különböztet meg. A *mélyreható tanulási stratégiára* a megértésre való törekvés, az összefüggések keresése, következtetések levonása, új ismeretek régiekhez való kapcsolása jellemző. A *szervezett tanulási stratégia* a jó munkaszervezésre, rendszerességre, kitartásra épít. A *reprodukáló tanulási stílus* – más néven mechanikus –, ahol szinte semmilyen szerepet nem kap a megértés és az összefüggések feltárása; az anyag minél pontosabb, részletekbe menő megjegyzése a cél (Balogh, 1992, p. 6). Néhány gyakran emlegetett stratégia szakirodalomból: PQRS, SPAR (betekintés, feldolgozás, kérdések, összefoglalás), SQ3R (N. Kollár és Szabó, 2004. p. 240–242).

Tanulási módszernek azon eljárások összességét nevezzük, melyeket a tanuló spontán vagy célszerűen, de ismétlődően alkalmaz a megismerés folyamatának segítésére (Lappints, 2002, p. 80). Az adekvát tanulási módszereknek 3 nagy csoportját különíthetjük el: ismétlés, rendszerezés és kapcsolatok kialakítása. Az első két módszer fontossága véleményem szerint egyértelmű, azonban a *kapcsolatkialakítást* röviden részletezném. Az, hogy az egyén mennyire tudja az új ismereteit a már meglévő tudásalapjához kapcsolni, mennyi és milyen minőségű asszociációs kapcsolatot tud kialakítani a tanulás folyamán, befolyásolja a tanulás eredményességét (Tóth, 2000, p. 146).

Korábban már említettem, hogy a tanulási módszerek tanulási techniká(k)ból állnak. Például kialakíthatóak egy vagy több *mnemotechnika* alkalmazásával. Lappints Árpád szavaival élve a mnemotechnikák „[...] lényege, hogy jelzőingereket társítunk a megtanulandó anyaghoz” (Lappints 2002, p. 85). Ilyen módszerek például a rímalkotás, a mozaikszó-alkotás, a mondatalkotás. A *helyek módszere* esetén a megjegyzendő információt valamilyen helyhez kötjük. A *történetmódszer* használatakor történetbe foglaljuk a megtanulandó anyagot, adatokat, még a *kulcsszó módszer*nél a hosszabb szövegből egy-egy kulcsszót kiemelünk, azt memorizáljuk, és ezeket felidézve az egész szöveg visszaidézhető. A *kapcsolás módszere* esetén élénk vizuális képeket alkotunk a megtanulandó dolgokról, és azokat kapcsoljuk össze. Az *asszociációs módszer* esetén pedig a megjegyzendő anyagot hasonlóság, összetartozás vagy ellentét alapján egy már rögzült emlékképhez kapcsoljuk (Lappints 2002, p. 85–86). De a tanulási technikák közé sorolhatjuk az elemi tanulási stratégiákat is, többek között a hangos és néma olvasást, ismeretlen szó meghatározását, az anyag áttekintését, a lényeg aláhúzását, jegyzetelést, összefoglalást, vázlat írását és kérdések megfogalmazását (Lappints, 2002).

Hatékony tanulás

Ezt a részfejezetet korábbi munkám felhasználásával mutatom be (Ledniczki, 2016). A hatékony tanulás fontos eleme az *önszabályozott tanulás*, azaz a tanuló képes saját tanulási folyamatát hatékonyan és eredményesen irányítani. Ehhez arra van szükség, hogy ismerje adottságait, képességeit, és a tanulási helyzetben való sikeres alkalmazás érdekében képes ezeket tudatosan fejleszteni (D. Molnár, 2013). Nem vonatkoztathatunk el azonban bizonyos belső és külső *feltételektől*, melyek a tanulás sikerességét befolyásolják. Ilyen külső feltétel többek között az optimális fizikai környezet, mint a rend, a tanulási eszközök könnyű hozzáférhetősége, megfelelő fényviszonyok és testhelyzet, lehetőleg teljes csend, esetleg szöveg nélküli halk zene (Gaskó, 2006). Ezek azok a környezeti alapok, melyek

megteremtésével egy lépéssel közelebb kerülhetünk a hatékony tanuláshoz. Azonban közel sem elhanyagolhatók a belső feltételek. Ide tartozik a tanuló aktuális állapota. Mivel nincs két egyforma tanuló, így az állapotuk optimális helyzetbe hozásához is egyéni utak vezetnek. Az egyik legfontosabb dolog, hogy a tanuló megfelelő lelkiállapotba hozza magát a tanulás előtt, rá tudjon hangolódni, azaz motiválni tudja önmagát a tanulásra. A fáradtság, éhség, szomjúság olyan tényezők, melyek gátolják a figyelem és beépülés hatékonyságát (Gaskó, 2006).

A *tanulással kapcsolatos önértékelés* is befolyásoló tényező, melyet három tényező alakít: a korábbi siker- és kudarcélmények, az ezen végkimeneteleknek tulajdonított okok, és a kudarcra, sikerre való reagálás érzékenysége (Gaskó 2006). A siker és kudarc attribúciójának három dimenzióját szokták elkülöníteni: belső-külső, stabil-instabil, kontrollálható-kontrollálhatatlan. A témában folytatott vizsgálatok eredményei alapján az mondható el, hogy kedvező hatást elsősorban a kontrollálható okok gyakorolnak: a stabil, belső és kontrollálható okok siker esetén; stabil, belső vagy külső, kontrollálható okok kudarc esetén (Kozéki, 1990). Fontos a tanulással kapcsolatos negatív önértékeléssel rendelkező gyereket segíteni a pozitív felé, megmutatni nekik, hogy képességeik fejleszthetők, több módszerből választhatnak, mert jövőbeli boldogulásuk múlhat ezen. Belső feltételek között kell még említést tennünk a tanulással kapcsolatos elképzelések és attitűdök szerepéről, tanulási motivációról és a kognitív háttérrel (Gaskó, 2006).

A szakirodalom a tanulás önszabályozásának két összetevőjeként a *tanulási motivációt* és *tanulási stratégiákat* nevezi meg. Ez a kettő fő kategória több alfogalomra osztható (mint a kognitív és metakognitív stratégiák, vagy a különböző motívumok). Egyenes arányosság figyelhető meg a motiváltság szintje és stratégiaválasztás között: a motiváltabb tanuló készítése nagyobb a tanulási stratégia használatára, általában megfelelő választ, ezáltal tanulása hatékony lesz (D. Molnár, 2013). Az életkor előrehaladtával az önszabályozásnak egyre nagyobb szerepe lehet, ugyanis kutatások alapján az látható, hogy a feladatok érdekessége és kihívó ereje csökken az iskolai évek számának növekedésével (Józsa és D. Molnár, 2013). B. Németh Mária és Habók Anita 2005-ben végzett vizsgálata a magyar PISA-eredmények alapján megállapította, hogy a motiváció minden összetevője csökken 13 és 17 éves kor között (leginkább a matematikai érdeklődés, igyekezet és kitartás). Az instrumentális motívum továbbra is erősödött a magyar diákoknál, bár már 2000-ben is magasabb volt az OECD-országok átlagánál, de az olvasási érdeklődés növekedést mutat (B. Németh és Habók, 2006; Józsa és Fejes, 2012). Tömören összefoglalva: a hatékony tanulás megvalósulásához meg kell teremteni az optimális külső, optimális belső feltételeket, és ki kell választani az egyénileg hatékony tanulási stratégiákat és módszereket (Gaskó, 2006. p. 30–37).

Motiváció

A tanulás összetevői közül az emlékezés folyamatát ebben a tanulmányban nem részletezem. Azonban a motiváció kérdéskörét szeretném megemlíteni, azon belül is a tanulási motivációt és az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket emelem ki (Ledniczki, 2016). A motiváció fontos faktora a tanulásnak. A gyerekek rendelkeznek önszabályozó képességgel, mely az önszabályozott tanulás alapja. A '90-es években folytatott kutatások a motiváció hatását vizsgálták az önszabályozásra és tanulásra, illetve magát az önszabályozott motivációt (Printrich és Garcia, 1990). Ezek a vizsgálatok bebizonyították, hogy motiváció és tanulás, így önszabályozott tanulás és önszabályozott motiváció szorosan összekapcsolódó, egymást erősítő fogalmak, és hogy az önszabályozó folyamat kialakításában figyelembe kell venni a személyiségtényezők faktorát (Réthy, 2002, p. 3–12; Réthy, 2001, p. 153–160).

Józsa Krisztián (2002) a tanulási motiváció változását vizsgálta 7. és 11. osztály között. Kozéki (1985) kérdőívének rövidített változatával kimutatta, hogy a tanulási motiváció csökken 74%-ról 67%-re a gimnazistáknál, 63%-ra a szakközépiskolásoknál. Emellett arra is fényt derített, hogy a tanulási motiváció alakulásában az osztályközösségnek döntő szerepe van. A tanulási énképben is csökkenés mutatható ki az iskolai évek alatt (Szenczi és Józsa, 2011). Az elsajátítási motiváció életkori változásaival kapcsolatban az utóbbi tíz évben széleskörű hazai kutatások zajlottak. Keresztmetszeti vizsgálatban kimutatták, hogy ez is csökken az iskolai évekkel (Wang–Józsa–Morgan, 2012). Józsa longitudinális vizsgálatokkal kereste a választ arra, hogy ez vajon általánosan érvényes-e minden tanulóra. Vizsgálatában 4. osztályról (67%) 8. osztályra (52%) átlagosan 15%-kal csökkent az értelmi elsajátítási motiváció. Az is kiderült a kutatásból, hogy vannak egyéni különbségek ezen a téren: szignifikáns csökkenés (70%-nál), növekedés (15%), nincs lényegi változás (15%) (Józsa, 2009; Józsa és Fejes, 2011, p. 372–377, Józsa, 2001, p. 167–172).

Jogszályi alapok

A tanulásra, tanulás tanítására vonatkozó jogszabályok rövid bemutatását az alap- és kerettantervi, illetve főbb európai uniós célok alapján teszem (Ledniczki, 2016).

Tanulás tanítása a NAT-ban

A 2012-es NAT-ban a köznevelés céljai között helyet kap a családdal, szülőkkel együttműködő nevelés. Fejlesztési területek-nevelési célok hivatottak kiszolgálni a XXI. századi új társadalmi igényeket, és az ismeretszerzés, gyakoroltatás-cselekedtetés mellett már az érzelmi hatások is említésre kerülnek. Ebben a fejezetben esik szó a tanulás tanításáról is, melyet az iskola alapvető feladatának tekint. A pedagógus tiszte nemcsak az érdeklődés felkeltése, hanem utak mutatása a tananyag elsajátításának módjára, az ismeretszerzés lehetőségeire, az előzetes tudás előhívásának lehetőségeire –olyan módszertani eszköztár átadása a gyerekeknek, melyből könnyedén kialakíthatják egyéni tanulási szokásaikat, és azokat alkalmazni is képessé válnak (NAT, 2012).

Kerettantervi alapok

A 2000. évi kerettantervben még nem jelenik meg a tanulás tanítása. Ez a dokumentum – többek között – az életkori sajátosságoknak megfelelő tanulási stratégiák választását írja elő. 2004-ben már a kiemelt fejlesztési feladatok között említi a tanulást, és az önálló tanulás képessége is megjelenik benne. A 2008-as kerettantervben a hatékony önálló tanulás kompetenciája mellett már megjelenik az élethosszig tartó tanulás fogalma, a kettő kapcsolata. A tanulási kompetencia alapjaként az anyanyelvi és digitális kompetenciák fejlettségét jelöli meg (NAT, 2008). A 2012-es kerettantervben már külön fejezetként jelennek meg a kulcskompetenciák, a kompetenciafejlesztés. Ezek egyike a *hatékony, önálló tanulás* kompetenciája, vagyis a gyermek azon képessége, hogy életkori sajátosságainak megfelelően tud írni, olvasni, számolni, tanuláshoz való hozzáállása pozitív. Koncentrációs képessége folyamatosan fejlődik, segítséggel képes megszervezni saját tanulását, csoportban dolgozni; gyakorlatot szerez saját munkájának reális megítélésében. El tudja végezni a házi feladatát (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete – 1.1. Bevezetés, p. 4–5).

Európai Unió céljai

Az Oktatás és képzés 2000 munkaprogramjának egyik alappillére, hogy az EU legnagyobb értéke az emberi erőforrásokban rejlik. Ezért az oktatásba investált költségek nemcsak az Unió fenntartható fejlődésének, versenyképességének feltétele, hanem a lisszaboni találkozón megfogalmazott szociális, gazdasági és környezetvédelmi feladatok elvégzésének követelménye (Mihály, 2005). Több tanulást (és mobilitást) segítő kezdeményezés indult a munkaprogram keretén belül (Erasmus Mundus, eLearning), központi helyen a felsőoktatás áll, mely a tudásalapú társadalom megteremtésének egyik alappillére. A program eredményei

között említhető az egységes európai rendszer kidolgozása a kompetenciák és képesítések kidolgozására (Europass) és az európai kredittranszfer a szakképzésben, ami a mobilitást is ösztönözni hivatott (Mihály, 2005). A siker három alappillérenek egyike az élethosszig tartó tanulás konkrét valósággá tétele. Ennek érdekében lehetővé kell tennünk, hogy minden állampolgár elsajátíthassa a szükséges kompetenciákat; emellett nyitott, vonzó és mindenki számára elérhető tanulási környezet kialakítása szükséges (Mihály, 2005).

Alkalmazott módszerek és eszközök

A tanulás témájába való elmélyedés nyitotta fel a szemem, hogy mennyi eszköz és lehetőség áll rendelkezésünkre, én mégsem hallottam ezek nagy részéről a közoktatásban töltött éveim alatt. Vajon én vagyok az egyetlen? Ez a gondolat indította el kutatásomat. A továbbiakban a kutatás során alkalmazott módszereket és eszközöket mutatom be (Ledniczki, 2016).

Problémakörök és előfeltevések

A szakirodalom tanulmányozása alapján a kutatásom legfőbb alapgondolatait összegzem a következőkben (Ledniczki, 2016).

Századunkban, a „tanulás századában” az egyik globális célkitűzés a tanulás megszerettetése (LLL), melyet az Európai Unió is központi problémának tekint és számos dokumentumban, stratégiai tervben kiemelt jelentőséget tulajdonít (Mihály, 2005). Magyarországon a 2004-es NAT a kiemelt fejlesztési feladatok között említi, 2012-esben pedig már részletesebben jelenik meg az önálló, hatékony tanulás kulcskompetenciája. Hazánkban a több évtizedes módszertani gyökerek ellenére (Oroszlány, 1998, 2008; Kerékgyártó és Kórosi, 2000) a tanulás tanítása nem vált széles körben alkalmazottá az általános iskolák gyakorlatában. A gyerekek sokszor úgy haladnak évfolyamról évfolyamra, hogy a tanulással kapcsolatos tudásuk nem bővül megfelelően. Kutatások bizonyítják a gyerekek tanulási motivációinak és tanulási énképének csökkenését az iskolai évek előrehaladtával (Józsa, 2009; Józsa és Fejes, 2012). Ebben az eredményben rengeteg minden játszhat szerepet, többek között a gyermekek iskolai túlterhelése, a hagyományos módszertani kultúra alkalmazása, szülők és társak esetleges negatív attitűdje is.

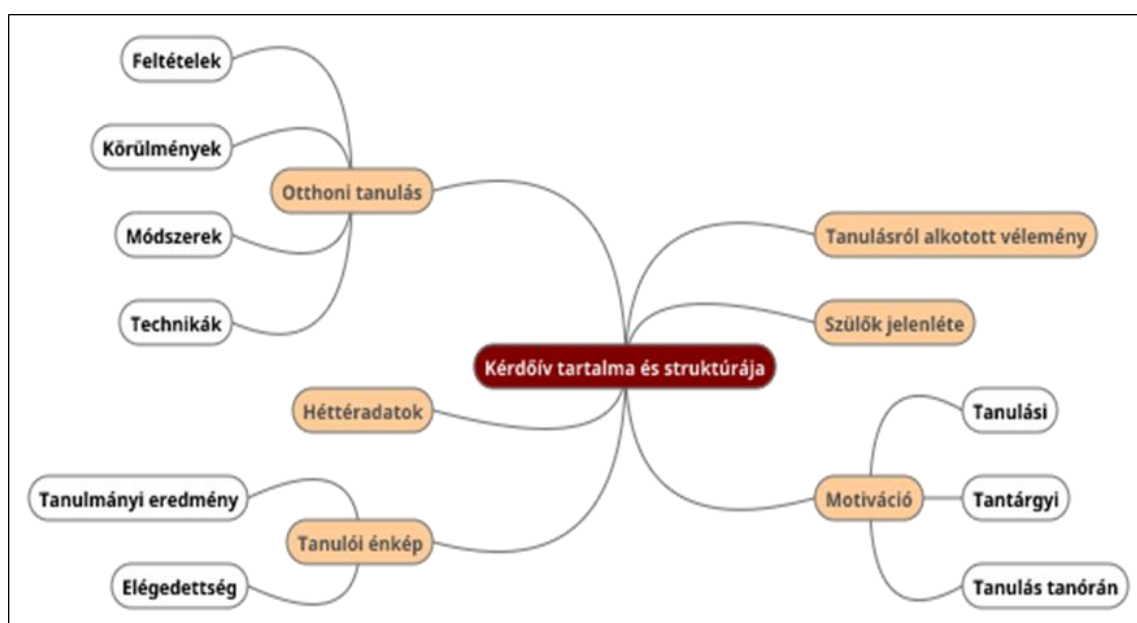
Céлом volt a kutatás során egy városi iskola diákjainak tanulásizmokás-vizsgálata. Fel szerettem volna tární, hogy milyen tanulási módszereket és stratégiákat ismernek, alkalmaznak,

az alkalmazásukat tudatosan teszik-e; és az összefüggést a tanulási motiváció és a tanulmányi eredménnyel való megelégedettség között (Ledniczki, 2016). Feltételeztem:

- 1) Az alsó és felső tagozatos diákok tanulási módszerhasználatában különbség van: a felső tagozatosok módszerhasználatában tudatosabb.
- 2) Az önszabályozott tanulás és a tanulmányi eredmény összefügg.

Alkalmazott módszerek

A fentebb említett kérdések feltárása érdekében kvantitatív, kérdőíves kutatást végeztem (Ledniczki, 2016). A kérdőívet részletesre terveztem annak érdekében, hogy olyan képet tudjak mutatni az adott iskola diákjairól, mely a nevelőtestület számára hasznos információkat tartalmaz, és tapasztalatai alapján akár a pedagógiai program is módosítható, az osztályfőnöki munkatervekbe beépíthető (1. ábra). Jelen tanulmányban három kérdéscsoport eredményeire fókuszálok: (1) tanulási szokások; (2) tanulási motiváció és (3) a tanulók elégedettsége tanulmányi eredményükkel. Kérdőívemben felhasználtam egy 2000–2001-es neveltségieredmény-vizsgálat kérdőívének egyes részleteit, kiegészítve azokat konkrétabb tanulási szokásokat vizsgáló részekkel (Hercz, 2003).



1. ábra. Kérdőív tartalma és struktúrája (Ledniczki, 2016)

A minta bemutatása

A kutatás során 137 fős mintával dolgoztam. Egy városi iskola 3–7. osztályaiban töltöttem ki a kérdőíveket. Erről az iskoláról tudni lehet, hogy sporttagozatos, és a diákok többsége közép- és alsóbb osztálybeli családból származik. 94 felső és 43 alsó tagozatos tanuló segítette a

munkámat. A minta osztályonkénti és nemenkénti eloszlása (fő) az 1. táblázatban látható (Ledniczki, 2016).

	Gyakoriság (fő)		Gyakoriság (%)
Osztály	3	20	14,6
	4	23	16,8
	5	35	25,5
	6	35	25,5
	7	24	17,5
Nem	fiú	58	42
	lány	79	85

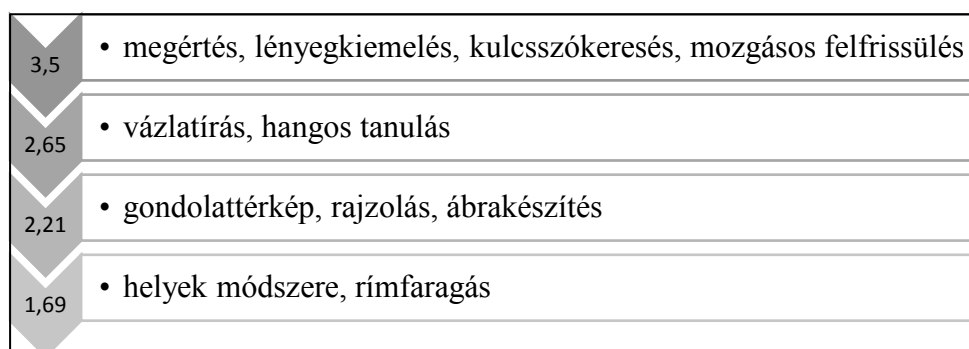
1. táblázat. Minta osztályonkénti eloszlása (Ledniczki, 2016)

Az eredmények bemutatása

A *kvantitativ* kutatás adatait az SPSS 22 statisztikai elemző program segítségével elemeztem (Falus és Ollé, 2008).

Tanulási módszerek és technikák

(1) *Tanulási szokásaik* feltérképezése érdekében kijelentő mondatokat kellett osztályozniuk a tanulóknak 5 fokozatú Likert-skálán (Ledniczki, 2016). Az egész mintát nézve (N=137 fő) *alkalmazott módszerek-technikák* tekintetében négy csoport rajzolódott ki (2. ábra).



2. ábra. Egész minta által alkalmazott tanulási módszercsoportok átlagai (Ledniczki, 2016)

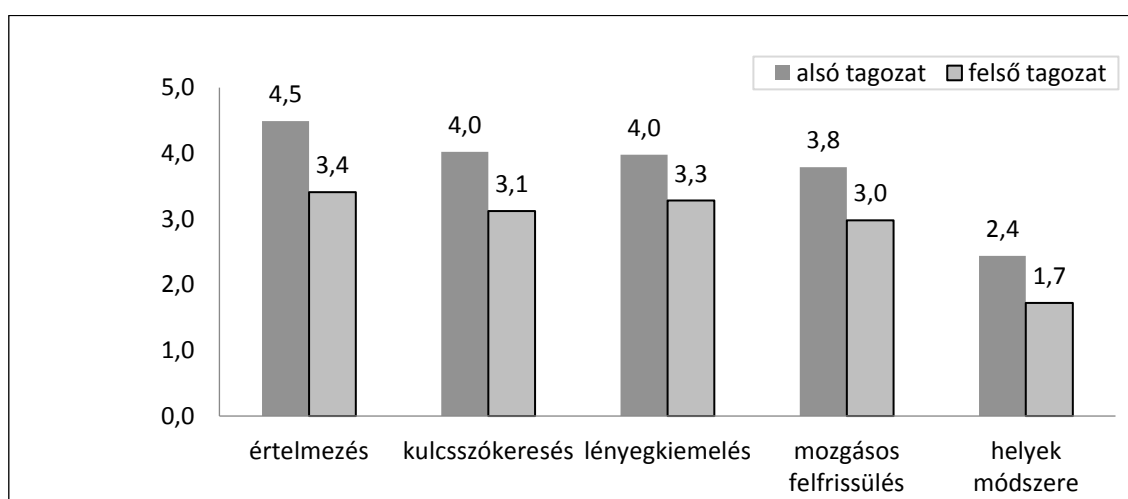
Látható, hogy a gyerekekre leginkább a tananyag megtanulás előtt való megértése, a lényeg kiemelése, kulcsszavak keresése jellemző, és ha elfáradnak tanulás közben, mozgásos gyakorlatokkal szerzik vissza frissességüket. Ellenben a helyek módszerét és a megtanulandó anyag rímbe foglalását szinte egyáltalán nem alkalmazzák. Ennek egyik oka lehet, hogy ezeket

a technikákat nem ismerik, illetve különösen a rímfaragással kapcsolatban lehetnek negatív élményeik, ezért inkább elkerülik. Érdekes azonban, hogy egyik módszer alkalmazási gyakorisága sem éri el a 4-es átlagot (Ledniczki, 2016).

Csak az alsó tagozatot vizsgálva a módszerek két csoportra oszthatók: gyakran alkalmazott és ritkán alkalmazottakra, melyek között jól látható szakadék van (1,07 különbség). A leggyakoribb az anyag előzetes megértése (4,5) és a kulcsszókeresés (4,2), de magas volt még a lényegkiemelés (3,9) és a mozgásos felfrissülés (3,8) átlaga is, legalacsonyabb pedig a rímfaragás (1,5). Látható, hogy ez nem tér el nagyban az egész minta eredményeitől (Ledniczki, 2016).

A felső tagozat eredményei szinte teljesen megegyeznek az egész minta eredményeivel. Ennek oka lehet a magasabb létszám. E létszámkülönbség miatt kétmintás T-próbával hasonlítottam össze a két tagozat diákjainak tanulási szokásait ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten).

A vizsgált kilenc tanulási technika közül a leggyakrabban használtak az iskolában is gyakran alkalmazottak: értelmezés, kulcsszó-keresés, lényegkiemelés. A tagozatok között öt tényező esetén találtam szignifikáns különbséget kétmintás t-próbával $p < 0,05$ szignifikanciaszinten (3. ábra). Ez az eredmény igazolja az első hipotézisem első felét, azaz különbség van alsó és felső tagozatos diákok tanulási módszer-használatában. Érdekes azonban, hogy a felső tagozatosok kevésbé tudatosan alkalmazzák a tanulási technikákat: ötös skálán átlagosan egy egésszel alacsonyabbra értékelték tevékenységük gyakoriságát. Ez utalhat arra, hogy ezek a tanulási módszerek már beépültek, természetessé váltak, így nem kell tudatos figyelmet fordítaniuk az alkalmazására.

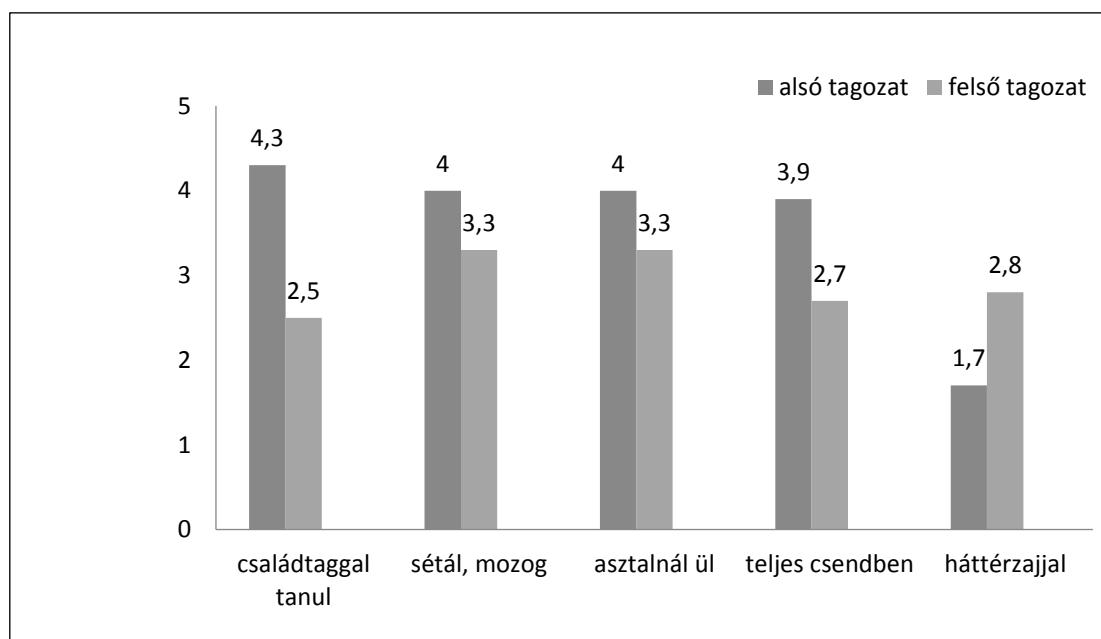


3. ábra. Tanulási technikák tagozatonkénti összehasonlítása kétmintás t-próbával: szignifikáns különbségek
($p < 0,05$ szignifikáns különbségek $N_{\text{alsó}}=43$; $N_{\text{felső}}=97$)

Nem volt különbség a vázlatírás népszerűségében, amely közepesnél gyengébben szerepelt, az alsósok 30%-a, a felsősök 39%-a alkalmazza viszonylag rendszeresen (4 és 5 érték). 2,5-nél alacsonyabb átlagértékek jellemezték a tanulást segítő nem tipikus technikákat. Ha megvizsgáljuk a részeredményeket, a vártnál jobbak: a vizuális szervezők használatát (ábra, rajz, gondolatterkép) az alsósok körülbelül harmada (30-33%) használja, a felsősök ötöde használ gondolati térképet, 11%-uk ábrát, rajzot készít. A vers (rím) segítségével való megjegyzés is előfordul, alsóban 9%, felsőben 6% gyakorisággal (Ledniczki, 2016).

Tanulási szokások

Az *otthoni tanulási környezet és szokások* vizsgálatánál tisztán látható a szülők tanulási folyamatban való részvételének erőteljes csökkenése a felső tagozatra (4. ábra). Ez nem feltétlenül segíti a gyermek önszabályozott tanulásának kialakítását, ugyanis a legtöbb 5–6. osztályos gyermek kevés tanulási stratégiát ismer, azok legtöbbje pedig mechanikus forma, mely nem minden esetben célravezető (Ledniczki, 2016).



4. ábra. Tanulási körülmények tagozatonkénti összehasonlítása kétmintás t-próbával: szignifikáns különbségek ($p < 0,05$ szignifikáns különbségek $N_{\text{alsó}}=43$; $N_{\text{felső}}=97$)

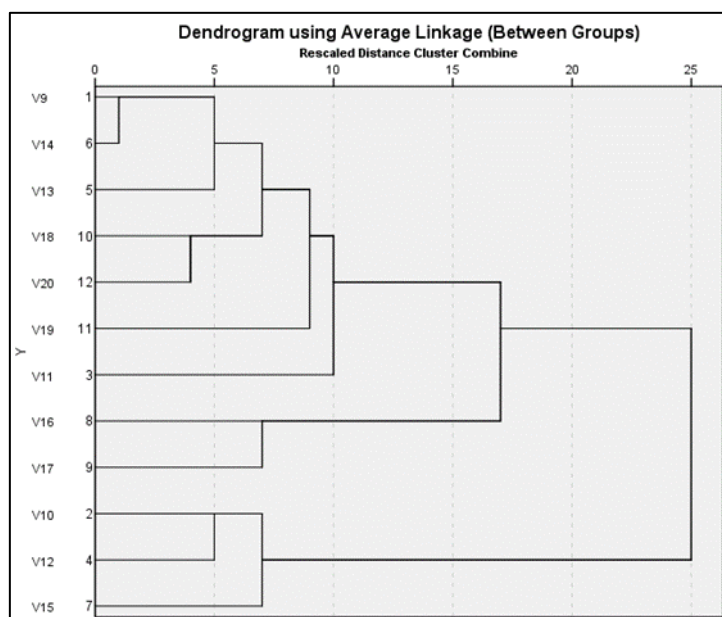
Tanulási motiváció

(2) A *tanulási motiváció* kapcsolatában először azt vizsgáltam, hogy a tanuló saját maga, szülei vagy tanárai miatt tanul. Ez esetben is ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztam. A varianciaanalízis csak az önmaguk miatt tanulók körében mutatott a tanulmányi eredmény szerint szignifikáns különbséget ($p = 0,017$; $F = 3,45$). Ez alapján azt mondhatjuk, hogy azok a diákok, akikre az önszabályozott tanulás jellemző, jobb tanulmányi eredménnyel bírnak (2. táblázat). Ez az eredmény igazolja a hipotézisem, mely szerint összefüggés áll fent az önszabályozott tanulás és a tanulmányi eredmény között. Ebben a kérdésben nemek szerint nem találtam különbséget (Ledniczki, 2016).

„Az, hogy tanuljak, magam miatt fontos”			
Tanulmányi eredmény	N (fő)	Szignifikancia szint = 0.05	
		1	2
gyenge	30	4,00	
közepes	36	4,42	4,42
jó	46		4,57
kitűnő	25		4,72
a Harmonikus átlag elemszáma = 32,560. N=137			

2. táblázat. Variacionálízist követő Tukey B-próba eredménye (Ledniczki, 2016)

A tanulási motivációval kapcsolatban 17 állítást fogalmaztam meg (Hercz, 2003, p. 69–71. felhasználásával), melyekből klaszteranalízis segítségével csoportokat alkottam az őket összekapcsoló háttérváltozók megkeresése érdekében. A 5. ábrán látható dendogramon három nagy ág különül el, melyeket a belső motívumok, a külső motívumok, a kudarckerülés csoportnévvel láttunk el. Az első ágon belül az érdeklődés mint motívum jelent meg. A második ágot két csoportra bontottam: jövőkép-tudatosságra és megfelelési vágyra.



5. ábra. Tanulási motívumok dendrogramja (Ledniczki, 2016)

A kapott összevont változók segítségével alakítottam ki azokat a nagyobb motívumcsoportokat, amelyeket a következőkben használlok.

Csak a felső tagozatot vizsgálva öt motívumcsoporttal dolgoztam: cél iskolai végzettség, jövőkép, megfelelési vágy, kudarcckerülés (külső motívumok); és érdeklődés (belső motívum). Tukey B próba eredményei alapján két esetben találtam szignifikáns különbséget a gyenge és az annál jobb tanulók között. A felső tagozatosokról elmondható, hogy a magas iskolai végzettség megszerzése, a továbbtanulás motiválja őket, az érdeklődés és megfelelési vágy nem meghatározó (3. táblázat). Fiúk (2,7) és lányok (3,1) tekintetében csak az érdeklődésben találtam különbséget (Ledniczki, 2016).

Tanulmányi eredmény	Cél iskolai végzettség	Érdeklődés	Jövőkép	Megfelelési vágy	Kudarckerülés
kitűnő	4,5	3,1	3,9	2,7	2,2
jó	4,3	2,7	3,8	3,1	2,4
közepes	3,9	2,9	3,3	3,2	2,9
gyenge	3	2,9	2,5	2,6	3

3. táblázat. Motívumok és tanulmányi eredmények összefüggései (Ledniczki, 2016)

(3) A diákok *tanulmányi eredményei* és az ezzel való *megelégedettségük* vizsgálatánál 5 állítás közül kellett a rájuk legjellemzőbbet bekarikázniuk. A fiúk és lányok között nem találtam szignifikáns különbséget. A lányok átlaga 0,1-del jobb, és az elégedettségük is ennyivel magasabb a fiúkénál. Jól kirajzolódik a különbség a gyenge-közepes és a jó-kitűnő tanulók között (4. táblázat). Érdekes azonban, hogy a jó tanulók közepes szinten elégedettek, és a kitűnők sem teljes mértékben azok, pedig annál jobb eredményt nem lehet elérni (Ledniczki, 2016).

Elégedettség a tanulmányi eredménnyel			
<i>Tanulmányi eredmény</i>	<i>N (fő)</i>	<i>Szignifikancia szint = 0.05</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
gyenge	30	2,40	
közepes	36	2,97	
jó	46		3,67
kitűnő	25		4,2
a Harmonikus átlag elemszáma = 32,560. N=137			

4. táblázat. Variacionálízist követő Tukey B próba eredménye (Ledniczki, 2016)

Összegzés

A tudásalapú társadalom kialakításának, az élethosszig tartó tanulás sikeres megvalósulásának a hatékony, önszabályozott tanulás kialakítása, tanulási módszerek és stratégiák elsajátítása elengedhetetlen követelménye.

Egy városi iskola tanulóin végeztem kérdőíves tanulásiszokás-vizsgálatot (N=137). Kutatásom első hipotézise részben teljesült: szignifikáns különbséget találtam öt módszerhasználat tekintetében alsó és felső tagozat között, azonban a felsősök tudatosabb módszerhasználatát cáfolták az eredmények. A felső tagozatos diákok átlagosan egy értékkel alacsonyabban értékelték a módszerek alkalmazási gyakoriságát, mint az alsósok, ami arra enged következtetni, hogy kevésbé tudatosan alkalmazzák ezeket (Ledniczki, 2016). Másik feltételezésem, mely szerint összefüggés áll fent az önszabályozott tanulás és a tanulmányi eredmény között, igazolást nyert. A varianciaanalízis az önmaguk miatt tanulók körében a tanulmányi eredmény szerint szignifikáns különbséget mutatott ($p = 0,017$; $F = 3,45$). Ebből az

eredményből arra következtettem, hogy azok a diákok, akikre az önszabályozott tanulás jellemző jobb tanulmányi eredménnyel bírnak (2. táblázat).

Jelen tanulmány csupán egy kis szeletet mutat be a problémából, de a témában már megjelent kutatások eredményeivel együtt nézve az világosan látható, mennyire fontos a tanulók tanulási eszköztárának bővítése, az önszabályozott tanulás kialakításának segítése az életben való boldogulás érdekében. Ez egy hosszú folyamat, melyet már általános iskola alsó tagozatán elindítunk, hatékony megvalósulása érdekében nyitott hozzáállásra van szükség mind a gyerek, a pedagógus, mind a szülő részéről.

BIBLIOGRÁFIA

- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [online] http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf [2016. április 12.]
- B. Németh, M. – Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves magyar tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 2. sz. pp. 83–105.
- Balogh, L. (1992). *Tanulási stratégiák, technikák és fejlesztésük*, Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke és a Medgyessy Önképviseleti csoport.
- D. Molnár, É. (2013). Az önszabályozott tanulás szerepe daganatos betegségből gyógyult gyerekek iskolai reintegrációjában. In: Molnár, Gy. és Korom, E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*, Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., pp. 47–64.
- Falus, I. – Ollé, J. (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gaskó, K. (2006). A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka, I. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: A hatékony tanulás*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. pp.20–41.
- Hercz, M. (2003). A nevelési vizsgálat szerepe az iskolaértékelésben, *Magyar Pedagógia* 103. évf. 1. szám pp. 57–80.
- Józsa Krisztián – Fejes Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 367–406.

- Józsa Krisztián – Szenczi Beáta – Hricsovinyi Julianna (2011). A tanulási motiváció számítógép-alapú mérései lehetőségei. In: Csapó Benő, Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 147–171.
- Józsa Krisztián (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség, In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó pp. 239–268.
- Józsa, K. – D. Molnár, É. (2013). The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (Ed.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. New York and London: Taylor & Francis,. pp. 265–304. DOI: [10.4324/9780203080719](https://doi.org/10.4324/9780203080719)
- Józsa, K. (2001). Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő, Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. pp.162–174 . Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, K. (2009). *A longitudinal analysis of learning motivation between the ages of 10 and 14*. Paper presented at the 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, Augus 25–29.
- Kerékgyártó, É.– Kórosi, K. (2000). *Feladatgyűjtemény a tanulási képesség fejlesztéséhez*. OKI PTK, Budapest [online] <https://docs.google.com/file/d/0B7YHLH7EFY28aTZEY3JnTHk1eVU/edit> [2016. április 21.]
- Kozéki, B. (1990). Az iskolai eredményesség képzelt és valós okairól, *Köznevelés*, 46. évf. 2. sz. pp. 6–7.
- Kozéki Béla (1985). *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békéscsaba: Békés Megyei Pedagógiai Intézet
- Kuhn, Thomas S. (1984). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Társadalomtudományi Könyvtár. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia – A tanulás tanításának alapjai*, Pécs: Comenius Bt.
- Ledniczki, K. (2016). *Tanulás tanítása alsó tagozaton szülők bevonásával*. Bemutatva: XXXIII. OTDK 2017.03.24. , Győr
- Mihály, I. (2005). Összefoglaló az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtásának tapasztalatairól készült közös európai jelentésről, *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 2.sz. pp. 85–93.
- N. Kollár, K. – Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron (I.) *Iskolakultúra* 2.sz. pp. 21–34. o.
- NAT (2008, sz.n.). Az oktatási és kulturális miniszter 2/2008. (II.8.) OKM rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 14/2004.(V.20.) OM rendelet módosításáról [online] <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/oktatasi-kulturalis> [2016. április 10.]
- NAT (2012, sz.n.): A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. június 4. 66. szám [online] http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2016. április 12.]
- Oktatás és képzés 2010 – összefoglaló az Oktatás és Képzés 2010 munkaprogram végrehajtásának tapasztalatairól készült közös európai jelentésről [online] <http://ofi.hu/tudastar/oktatasi-kepzes-2010> [2017. május 13.]
- Oroszlány, P. (1998). *A tanulás tanítása - Tanári kézikönyv*, Budapest: AKG Kiadó.
- Oroszlány, P. (2008). *Tanulásmódszertan – Tanári segédkönyv, Könyv a tanulásról*. Budapest: Metódus-Tan Betéti Társaság.
- Printich, P. R. – Garcia, T. de Groot (1990). Motivational an selfregulated learning componets of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol.82. No.1. pp. 33–40. DOI: [10.1037/0022-0663.82.1.33](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33)
- Réthy, E. (2001). A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő–Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón, Tanulmányok nagy József tiszteletére*. pp. 153–161. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy, E. (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. pp. 3–12.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
- Wang, J., Józsa, K., Morgan A., G. (2012). Developmental changes in mastery motivation in American, Chinese and Hungarian Children. *Program and Proceedings of the Developmental Psychology Research Group*, 17th Biennial Research Retreat, pp. 20–21.

LEDNICZKI, KINGA MELINDA

LEARNING HABITS OF STUDENTS OF A PRIMARY SCHOOL

Life long learning is a general paradigm in the 21st century. One of the European Union's goal is to teach effective individual learning. So giving students the opportunity to learn new learning methods and strategies is really important.

I examined the learning habits of students of a primary school in a town (N=137). My first hypothesis is that there is a difference in the use of learning methods between the lower and the upper levels of primary school. However, I found significant differences in five methods, the upper level students evaluated the frequency of the use of these methods with a lower value on average. Based on this result I have concluded that the upper level students use the methods mentioned with little conscience (Ledniczki, 2016). I have also found that students who study for themselves have better grades (Table 2). This has proved my assumption – that there is a connection between effective learning and academic achievement – to be right.

RÉTI JÚLIA¹ – SEBŐK MELINDA²**Mészöly Miklós *Jelentés öt egérről* című novellája az irodalomórán**

Az irodalomoktatásban az ezredforduló után bekövetkezett paradigmaváltás ellenére napjainkban is a hagyományelvű, irodalomtörténeten alapuló, kronologikus oktatás uralkodik a középiskolákban. Ennek következménye, hogy sok esetben nincs elegendő idő a modern szerzők tanítására, főképp az 1945 utáni írók és költők nem kapnak helyet az órákon. Jó példa erre Mészöly Miklós írásművészete, amely teljes mértékben perifériára szorul, noha több módon is lehetséges lenne beépíteni munkáit a tananyagba. E dolgozat ehhez kínál feldolgozási javaslatot.

Bevezetés

A Mészöly-próza által megrajzolt terek, a művek sajátos képi világa méltán kaphatna több helyet az irodalomoktatásban. *Az atléta halála*, a *Saulus*, a *Film* és a *Megbocsátás* című regényeit, valamint a *Magasiskola*, a *Jelentés öt egérről* című elbeszéléseit vagy az ezekből a szövegekből választott néhány részletet érdemes lenne beépíteni a középiskolai tananyagba.

Annak ellenére, hogy a kerettanterv lehetővé teszi Mészöly munkásságának tárgyalását úgy, mint szemelvények a 20. századi magyar szépprózából, kevesen élnek vele, hiszen a kronologikus irodalomtanítás egyik legfőbb hátránya az, hogy idő hiányában a 20. század második felében alkotókra, illetve a kortárs írókra, költőkre már nem jut idő. A kétszintű érettségi bevezetésével egy olyan paradigmaváltás történt az irodalomtanításban, ahol nem a szerzőre vonatkozó lexikális adatok, hanem a szöveg válik elsődlegessé. A kronologikus rendszer helyett különböző irodalmi korszakok tematikus-motivikus-műfaji-formai hasonlósága: átvett formák, képek, témák ismétlődő szövegállomása válik lényegessé. A kétszintű érettségin a szövegértés, a reflektív gondolkodás, az ismeretlen szövegek adott szempontú elemző bemutatása, az összehasonlító műelemzés, az előző olvasmányokkal folytatott dialógus, a kortárs irodalmi szövegek ismerete, az intertextuális eljárások vizsgálata is hangsúlyossá válik. Mivel Mészöly látványosan szakít a hagyományos epika linearitásával, egyedi prózavilágát érdemes összehasonlítani akár a 19. század végi novellisták alkotásaival, akár Kosztolányi prózájával.

¹ Károli Gáspár Református Egyetem, reti.olgi@gmail.com

² egyetemi adjunktus, KRE BTK Modern Magyar Irodalomtudományi Tanszék, sebok.melinda@kre.hu

A novellaíró Mészöly Miklós: *Jelentés öt egérről* (1958)

Mészöly Miklós művészete határkő a magyar irodalom alakulástörténetében: tárgyilagos, személytelen és szenvtelen följegyzéseivel, elbeszéléseinek időkezelésével és a tudatfolyam áradásával radikálisan megváltoztatta a prózaírás hagyományait. Egyik újítása a töredékes, fragmentált, mozaikos szerkesztésmód. Nyelvi világára jellemző a tömörítés, a végtelenül pontos, aprólékos leírás, elbeszélésmódja „*olyan poétikai világok létrejöttét alapozza meg, amelyek problematizálják vagy redukálják a »valóság« és elbeszélt történet közötti analóg megfeleltethetőséget*” (Görözdi, 2006, p. 11). Szövegei nem pusztán a valóság egy szegletét tárják fel, hanem megkísérlik értelmezni azt különböző jelentéshorizontok megnyitásával. Ahogy Mészöly maga fogalmaz: „...*az egész világ mögöttes jelentéssel van tele. [...] Mi más lenne ez, ha nem a létezés többszólamúságának és kétértelműségének bizonyítéka?*” (Mészöly, 1999 p. 66).

Mészöly tehát egyértelműen új hang és módszer a műfaj magyarországi történetében: szenvtelenül szikár, tárgyilagos és pontosan részletező, a lineáris időszerkezettel szakító prózája az olvasótól a szokottnál nagyobb koncentrációt igényel. Az eseményeket töredékességében, a történeteket mozaikosságában mutatja be, ahol a visszatérő motívumok, az ismétlődő témák hozzák létre a mű bonyolult hálózatát, rejtélyes összefüggésrendszerét. A valódi téma bújtatott, a múlt különböző rétegeit egybejátszva lehet át- és újraértelmezni az események mélyebb okát és viszonyrendszerét: ebből fakad az elbeszélés nehézsége. Mészöly rendhagyó történetmondásának szálakra bomló szövevényébe saját történelmi-emberi tapasztalatait próbálja átmenteni.

Mészöly „*könyörtelen remekműve*” (Bori, 1984, p. 575), a *Jelentés öt egérről* című novellája 1959-ben jelent meg a Vigiliában. Redukált történetszerkezet, díszítettség nélküli nyelv, valamint a tömörítés jellemző a mű prózastílusára. A novellát olvasva világossá válik, hogy a *Jelentés* egy nagyon szigorú, részletező beszámoló, egy valós folyamat leírása, amely funkcióját mégis a valóságtól való elszakítással, eltávolítással éri el: példázat lesz. Ahhoz, hogy a mű parabolaserűségét megértsük, nem elég egyszer elolvasni a szöveget, hanem a második olvasat visz közelebb a megértéshez. Így könnyebben kibontakozhat a kevésbé cselekményes, precíz stílusú novella egyetemes jelentése: az üldözött és üldöző egymáshoz való különös, közönyös viszonya, mások megfigyelése, meglesése vagy akár a bűn, az áldozat és a szenvedés motívumai. Ezek a motívumláncolatok nyomon követhetők több Mészöly–műalkotásban is.

A *Jelentés* újraolvasásával egyre mélyebb és mélyebb jelentésrétegek tárulnak fel, hiszen a novella a „*kevés szóval sokat mondás példája*” (Béládi, 2004, p. 113). Mi sem támasztja ezt alá jobban, mint maga a téma, amely semlegességével, érdektelenségével teljes mértékben követi a cím alapján kialakult elvárásainkat. Az egerek lakóhelye ellehetetlenül, ezért néhány nap leforgása alatt felköltöznek a kamrába, ahol később a házaspár felfedezi és elpusztítja őket. Béládi véleményével (uo.) ellentétben nem csak mesebeli hősként lehet az egerekre tekinteni, hanem sokkal inkább közönnyel, érdektelenséggel, hiszen az egér az állatvilágban sem foglal el kiemelkedő helyet, kulturális megítélése pedig a kártevők, rágcsálók közé sorolja a szürke kis állatot, bosszúságot okoz, kiirtása a háztartásból olyan hétköznapi jelenség, mint a portörlet, a mosás, vagy épp a szemétszedés: szükséges és elkerülhetetlen.

A cím pontos tárgy- és műfajmegjelöléssel indít, a „*jelentés*” szó olvastán rendőrségi, hivatalos iratok jutnak eszünkbe, nem szépirodalmi alkotások, hanem olyan szövegek, amelyek mellőznek minden érzelmet, hangulatot, kifejezetten az adatokra, a tényyszerűségekre helyezik a hangsúlyt. Nincs ez másként a novella kezdősoraival sem, a pontos idő- és térmeghatározás lényegre törően irányítja a figyelmet a tényekre: a „főszereplő” egerek mennyisége és neme, menekülésük útvonala is adott:

„December huszadikán költöztek be az egerek a kamrába, szám szerint öten, két nőstény és három hím. A kopasz vadszőlőn kapaszkodtak föl a második emeletig, az indák odáig felnyúltak. Mint valami izomrostpreparáció, olyan volt a fal, s ez a hálózat volt az egyetlen biztos út a pincétől a kamraablakig” (Mészöly, 1958).

Az elbeszélő nem lép ki a tényközlő szerepéből, a címben megismert tárgyilagos hangnem nem változik, a narrátor nem tesz hozzá a tényekhez semmilyen adalékot, stílusa az elejétől a végéig a szenvtelen, objektív szemlélőé, aki pusztán közli, amit lát, teljes mértékben nélkülözve a díszítő elemeket. Csupán néhány alkalommal – egy-egy rövid mondat erejéig – enged meg magának egy halvány megjegyzést a történésekkel kapcsolatban, vagy éppen biztosít lehetőséget az olvasónak arra, hogy bepillantást nyerhessen az egerek lelkivilágába. Nem érzelemkifejezésről van itt szó, hanem a külvilág, az élethelyzet változásaira adott reakciók körvonalazódnak egyszerű és tömör mondatok segítségével. Vegyük például azt a jelenetet, amelyben az egerek megérkeznek a kamrába, és életükben nagy változás áll be:

„Ekkor érkeztek el a kamraablakig. Már négy-öt méter távolságból megéreztek, hogy nyitva van, s ettől új erőre kaptak. Csak addig kell kitartani most már – s akkor valami egészen más kezdődik. Egészen más. A kamra kicsi volt. Falait mennyezetig polc borította, a két

szemközi állványt vasrúd kötötte össze, néhány kolbász, sonkavég, finom sókristállyal erezett szalonna lógott le róla” (Mészöly, 1958).

Az „egészen más” kifejezés külön mondatba illesztésével kap hangsúlyt, az egerek szemszögéből is értelmezhető gondolattá válik, megtartva a szöveg dísztelen, tényszerű stílusát. A „kiszólás” után a narrátor visszatér az addig megszokott leíráshoz, a környezet realista, naturalista ábrázolásához, elfeledtetve az olvasóval, hogy elbeszélőként jelen van. Az említett példánál azonban jóval megdöbbentőbb az a kitérő, amelyben a házaspár gondolatait látja el kommentárral a mesélő: *„és egy egér sem távozhathat már. Csak mielőbb vége legyen a hajszának, aztán már nem kerülhet sor ilyesmire. Gyorsan és végérvényesen. Tulajdonképpen így humánus. Addig már takarítani sem érdemes, majd utána. Utána rend lesz és tisztaság”* (u.o.). Nem pusztán az egereket kiirtani igyekvő házaspár önmagukat megnyugtató (vagy megnyugtatóni vágyó) gondolatait olvashatjuk, hanem a riportszerű közlésnek köszönhetően kérdésessé válik, hogy valóban a házaspár, vagy sokkal inkább a narrátor véleményébe kapunk bepillantást – egyáltalán érdemes-e ebben a jelenetben elválasztani egymástól a kettőt. Az iróniával átítatott megjegyzés úgy válik általános érvényűvé, hogy a műben szereplő emberpár – az egerek mellett egyedüli személyként megjelenő alakok – valójában nem rendelkeznek személyiséggel, névtelenek, egyedül az egerek elleni fellépésükből láthatunk részleteket, egyéniségük látszólag nem fontos. Noha személytelenek maradnak, mégis ők képviselik az emberiséget, szerepeltetésükhöz többfajta jelentésárnyalat is társul: az élő iránti közöny, a teljes kiszolgáltatottság, a bűn elkövetése, esetleg az ember szenvtelen kegyetlensége.

A tényközlő narrátor a befejezés mondataiba kevert iróniával zárja a novellát, amellyel megkérdőjelezi a korábban természetesnek, sőt, humánusnak tartott eljárás létjogosultságát, és görbe tükröt tart azok elé, akik már-már belenyugodtak a közönybe, a nagyobb jóért folytatott küzdelem járulékos veszteségeibe. Valóban helyreállt a tiszta lelkiismeret? Attól, hogy a környezetünk, lakóterünk tisztává vált, „rend lett és tisztaság”, a lelkiismeretünk lehet-e tiszta? Ahogy Béládi fogalmaz a novella zárásával kapcsolatban: *„...az író rászédett bennünket. Előbb belevitt a hétköznapi gondolkodás kényelmes megalkuvásába, hogy aztán rádöbbsen humanizmusunk gyenge pontjára”* (Béládi, 2004, p. 120). Könnyedén meg tudjuk ugyanis magunkat nyugtatni, amikor arra hivatkozunk, hogy nem volt más választásunk, tulajdonképpen még mi magunk cselekedtünk humánusan. Gyenge pont a lelkiismeret egyensúlyában a cáfolhatatlan matematika, hiszen az emberi lélek éppen attól nagyszerű, hogy nem precízen, kiszámíthatóan működik. Mészöly ezzel a megoldással kibillent a megnyugtató elégedettség állapotából, olyan elbeszélőt állít elénk, aki elbizonytalanít, elgondolkodtat.

Az egyszerű nyelvezetű, tömör novella cselekménye rövid idő alatt játszódik le: a cselekmény ideje alig két hét, ezalatt a szűk időszak alatt jutnak el az egerek a költözés, helyváltoztatás momentumától a pusztulásig. A szűkszávú, ezáltal ritmikus stílusnak köszönhetően a feszültség egyre nő; a fokozatossághoz hozzásegít a cselekmény ritmusa is: az ismétlődő helyzetek váltakozása, a házaspár késleltetett megjelenése, az időről időre megvillanó lehetőségek a túlélésre, valamint az út közbeni pihenők. E dinamizmus nem pusztán a cselekménynek köszönhető, hanem nagyban hozzájárul a szöveg felépítése, a hosszabb-rövidebb mondatok rendszerszerű váltakozása, kizárva ezzel a témaválasztásból következő egyhangúság veszélyét. A cselekményben előforduló ismétlődések, főképp a változások egyre sűrűbb egymásra következése eredményezi a nyomasztó, szorongással teli hangulatot, amely a szükségszerű, tragikus végkifejlet felé sodorja az eseményeket. A tempó felgyorsulását az egyre rövidülő ismétlődő egységek jelzik, a „*félelem – menekülés – éhség – védettségérzés motívumai [...] a dinamikus hatást, mozgalmasságot a megszokottól elütő módon*” (Béládi, 2004, p. 116) érzékeltetik. Ez a repetitív eseménysor részletekig menő apró megfigyelésekkel lesz teljes, amely egy filmhez teszi hasonlatossá a leírást, előrevetítve az író későbbi, nagy sikerű, 1976-os *Film* című regényét.

Az elbeszélésben megjelenő motívumok: a labirintus, az utazás, a vándorlás ősi irodalmi toposzok. Az egerek útvonala veszélyekkel teli, nagy változásokat rejtő utazás, amely életük egy pontjától pusztulásukig tart, habár céljuk az otthon biztonságának megtalálása. A vándorlás az ösztönös vággyal indul, a vággyal, hogy hazára leljenek, így futnak bele a csapdába, az őket szervezeten kiirtani igyekvő házaspárba, akik a végzetet jelentik majd. Az útvonal, amelyet követnek, kanyargós, váratlan akadályokkal teli, a pincéből a polcokkal, ládákkal, rejtett zugokkal tarkított kamráig tart. E civilizált labirintus eleinte biztonságérzettel tölti el az egereket, ám éppen civilizált volta miatt alkotói, az emberpár, könnyedén átlátnak a rendszeren, számukra nem útvesztő a helyiség, így válik a menekülő állatok csapdájává az otthon illúziója. Habár a kártevőkkel való általános bánásmód jelenik meg a műben, mégis az elbeszélő által felvezetett részvét hatása alá kerül az olvasó, feledve, hogy ő maga hogyan reagált volna hasonló helyzetben.

Így lesz több a novella egy egyszerű egértörténetnél, ahogy Béládi fogalmaz: „*a kényelmes hétköznapi pragmatizmussal a Jelentés csak a részvétet állítja szembe*” (Béládi, 2004, p. 120). Mészöly gondolkodásra készíti az olvasót, a civilizáció által természetesnek tartott, néhol kegyetlen cselekedeteket kérdőjelezi meg, s egyúttal ráébreszt a lelkiismeret és a tisztánlátás fontosságára.

Jelentés öt egerről a tanórán

A novellához tervezett óravázlat célja megismertetni a diákokat Mészöly Miklós prózavilágával e tömör és dísztelen szövegen keresztül, hangsúlyt fektetve a műben megjelenő toposzok, valamint – az életműben vissza-visszatérő – motívumok mélyebb jelentésrétegeire, legyen szó a *rés*, vagy épp az *üldöző-üldözött* képekről. Ezeken túl kiemelni a stílus és a narráció sajátosságait, többek között a tárgyias hangnem és a tényekre épülő próza jellemző vonásait. Végül a novella által felvetett, a tizenéves fiatalok számára is érdekes, jelentőséggel bíró morális kérdés megtárgyalása kerül sorra, azaz hol van a konvenciók határa, hol kezdődik a tisztánlátás, a konvenciók megtisztíthatják-e a lelkiismeretet.

Mivel az érettségi vizsga feladatai között találunk olyat, amely ismeretlen szöveg elemzését várja el a diákoktól, a *Jelentés öt egerről* című novellához készített óraterv nem tér ki sem az író életrajzi adataira, sem pedig az életműve más elemeire. Kizárólag a novella olvasásával nyílik lehetőség egy ismeretlen szöveg megadott szempontok alapján való elemzésére, amely módszer segítségükre lehet az érettségi vizsgán is, hiszen minden novellán, elbeszélésen alkalmazható. Mészöly e munkája remek példa a szakaszos olvasás során kibomló, lineáris történetvezetésre. Az egerek vándorlását, majd az ember által okozott pusztulását bemutató történet éppen példázat mivolta miatt több olvasati lehetőséggel rendelkezik, az általam javasolt óravázlat ezek közül egyet emel ki.

A budapesti Kosztolányi Dezső Gimnáziumban 2017 novemberében megtartott 90 perces, 12. osztályos fakultációs irodalomóra a novella erkölcsi üzenetének mélyebb megértésére törekedett. A szöveg több morális kérdést is felvet: *A cél szentesíti az eszközt? Hol van a gyilkosság határa? Hogyan bánunk alárendeltjeinkkel? Van-e különbség a könyörületes és a könyörtelen gyilkosság között, hiszen mindkettő végső soron az élet ellen elkövetett vétek.* A kérdések megvitatásával a tanóra leginkább a problémacentrikus irodalomszemléletet igyekezett megvalósítani. Ez a – diákok kritikai gondolkodását és etikai-esztétikai érzékét is fejlesztő – szemlélet döntéshelyzetek megoldására nevel, a műelemzés sokszínű lehetőségét, a jelentésképződések sokféleségét kínálja, eltérő értelmezési lehetőségeket ütköztet, hasonló motívumokat, témákat állít párhuzamba, morális kérdések megvitatására sarkall, valamint a folyamatos megértés és dialogikusság elvét érvényesíti.

Óravázlat-részlet a *Jelentés öt egerről* c. novellához³

Iskola/osztály: Kosztolányi Dezső Gimnázium 12. osztály, magyar fakultáció

Az óra címe: Mészöly Miklós: *Jelentés öt egerről* I–II.

Tematikus egység: A kései modernség magyar szépprózája

Az óra célja és feladata: A szövegben megjelenő motívumok és toposzok újszerűsége, morális kérdések megvitatása

Az óra fő didaktikai feladata: szövegolvasás, és –értés, kritikai gondolkodás és vitakultúra fejlesztése

Készítette: Réti Júlia

Idő	Tanári tevékenységek, instrukciók	Tanulói tevékenységek	Didaktikai feladat	Munkaforma	Módszerek	Eszközök
8 perc.	Az utazás, vándorlás ősi toposzai az irodalomnak. Készítetek párokban gondolattérképet e toposzokhoz! Hogyan jelenik meg az utazás az irodalomban? Mi célból, mi módon utaznak az irodalmi hősök? Írjatok néhány példát eddigi olvasmányaitokból!	Feladatmegoldás közösen Lehetséges megoldások: otthonteremtés, kíváncsiság, elvagyódás, kalandkeresés, élet céljának megtalálása. Az utazás lehet körkörös, vagy egy cél felé tartó képzeletbeli, stb. <i>Odüsszeia, Isteni színjáték, Az ember tragédiája, Gulliver utazásai, Candide, Alice</i>	Ráhangolódás Előzetes ismeretek felelevenítése ellenőrzés, összegzés	Pármunka	Gondolattérkép készítése	Füzet, tábla

³ A terjedelmi korlátok miatt a 90 perces óratervből csak részleteket közlünk.

Idő	Tanári tevékenységek, instrukciók	Tanulói tevékenységek	Didaktikai feladat	Munkaforma	Módszerek	Eszközök
		<i>Csodaországban, Csongor és Tünde, János vitéz, Úton, A gyűrűk ura, stb.</i>				
10 perc	<p>Második szakasz.</p> <p>1) Hogyan jelenik meg a rés-motívum? Milyen ez a tér, amelybe az egerek kerülnek? 2) Mennyiben más az itt megjelenő atmoszféra, mint az eddigi? Milyen a narrátor jelenléte?</p> <p>Beszéljük meg!</p> <p>Milyen eseményeket vetíthet előre a szakasz utolsó sora? Hogyan fog megjelenni az ember a műben? Ti mit tennétek?</p>	<p>Feladat megoldása</p> <p>Lehetséges megoldások:</p> <p>1) A biztonság, az otthon jelképe. Gazdagságában különbözik a pincétől, de hasonlóan sötét, félhomályos tér. Itt a sötétség megnyugtató az egerek számára.</p> <p>2) Oldottabb hangulat, nem nyomasztó légkör. A megérkezés, otthonra találás látszatát kelti. A narrátor kiszól az olvasó felé: „Egészen más.”</p>	Jelentésteremtés szövegolvasás és szövegértés	<p>Pármunka</p> <p>Frontális</p>	<p>Irányított szövegolvasás, szakaszos olvasás, jóslás</p>	<p>Szövegek, füzet</p>

Idő	Tanári tevékenységek, instrukciók	Tanulói tevékenységek	Didaktikai feladat	Munkaforma	Módszerek	Eszközök
12 perc	<p>Harmadik szakasz.</p> <p>1) Hogyan jelenik meg az ember a műben? Jelöljétek be a szöveghelyeket, ahol az ember szemszögéből látjuk az eseményeket!</p> <p>2) Figyeljétek meg, hogy mennyiben változik az elbeszélő tényközlő szerepe és jelöljétek be a szöveghelyet. Kinek a gondolataiba látunk bele?</p>	<p>Feladat megoldása</p> <p>Lehetséges válaszok:</p> <p>1) A megjelenő házaspár személytelen, nincs nevük, beszélgetésük nem jelenik meg függő beszédként a szövegben. 2) A tényközlő narrátor kilép a szerepéből. A riportszerű stílusnak köszönhetően nem világos, kinek a gondolataiba látunk bele (házaspár/elbeszélő). Kérdés, hogy egyáltalán érdemes-e elválasztani egymástól a kettőt.</p>	Jelentésteremtés szövegolvasás és szövegértés	Frontális Pármunka	Irányított szövegolvasás, szakaszos olvasás	Kiosztott szövegek, füzet
12 perc	<p>Beszéljük meg az előző kérdéseket!</p> <p>Hogyan értelmezték a következő sorokat? „Gyorsan és végérvényesen. Tulajdonképpen így humánus...” Mitől lesz</p>	<p>Közös megbeszélés</p> <p>Lehetséges válaszok:</p> <p>A házaspár önmagát megnyugtató gondolatai. A narrátor értékítélete. Irónia. Névtelen, személytelen emberpár, az egész emberiség</p>	Jelentésteremtés szövegolvasás és szövegértés	Frontális	Kérdve kifejtő Megbeszélés, értelmezés, jóslás	Kiosztott szövegek, füzet

Idő	Tanári tevékenységek, instrukciók	Tanulói tevékenységek	Didaktikai feladat	Munkaforma	Módszerek	Eszközök
	<p>általános érvényű ez a megjegyzés? Milyen mélyebb értelme lehet így e soroknak?</p> <p>A fiókrekesz hasonlít egy korábbi zugra, ahová bebújtak. Melyik az?</p> <p>Mi lehet a hasonlóság a kettő között?</p> <p>Mi fog történni az egerekkel?</p> <p>„Biztos fedezék volt, téli, nagy alvásokra való.”</p>	<p>képviselőivé válik: élő iránti közöny, hatalmasabb számára való teljes kiszolgáltatottság, kegyetlenség, stb.</p> <p>Fiókrekesz – falon lévő zug.</p>				
(...) 8 perc	<p>Vitassuk meg!</p> <p>Valóban helyreállt a tiszta lelkiismeret? Attól, hogy környezetünk, lakóterünk tisztává vált, „rend lett és tisztaság”, a lelkiismeretünk lehet-e tiszta?</p> <p>Vegyük számításba, hogy a történetben „csak” egerekről van</p>	Közös feladatmegbeszélés	<p>Reflektálás</p> <p>Vélemények ütköztetése,</p> <p>kritikai gondolkodás és vitakultúra fejlesztése</p>	Frontális	<p>Olvasottak értelmezése, megoldások megbeszélése</p> <p>Kérdve kifejtő</p>	Szövegek, füzet

Idő	Tanári tevékenységek, instrukciók	Tanulói tevékenységek	Didaktikai feladat	Munkaforma	Módszerek	Eszközök
	szó. Mi a helyzet, ha kitágítjuk az értelmezési lehetőségeket?					
	Házi feladat: Miniesszé formájában reflektáljatok Mészöly alábbi idézetére! Az esszében utalj a novella morális kérdéseire! Nem tudni „ <i>hol az irodalom és az élet között a határ</i> ”. (Mészöly: <i>Párbeszéd</i> kísérlet).		szövegalkotás	egyéni	reflektív esszéírás	

Bibliográfia

- Béládi, M. (2004). *A tények parabolája. Részletek*. In: Fogarassy, M. (szerk.). *Magasiskola. In memoriam Mészöly Miklós*. Budapest: Nap Kiadó. pp. 111–120.
- Bori I. (1984). *Mészöly Miklós*. In: Bori I. *Bori Imre huszonöt tanulmánya*. Újvidék: Fórum Kiadó. pp. 567–575.
- Görözdi J. (2006). *Hangyasírás, csillagmorajlás*. Pozsony: Kalligram Kiadó.
- Mészöly M. (1999). *Párbeszédkísérlet*. Pozsony: Kalligram Kiadó.
- Mészöly M. (1958). *Jelentés öt egérről*. [online] <http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/MESZOLY/meszoly00263a/meszoly00325/meszoly00325.html> [2016. augusztus 10.]

RÉTI, JÚLIA – SEBŐK, MELINDA

A REPORT ON FIVE MICE BY MIKLÓS MÉSZÖLY ON THE LITERATURE LESSON

Although there has been a change of paradigm in teaching literature at secondary schools, the traditional, Literary Criticism-based, chronological method is used nowadays. As a consequence, there might not be enough time for modern authors, especially writers and poets after 1945. There is usually no time for teaching the works of Miklós Mészöly, for instance, although they could be integrated into the curriculum based on numerous methods. A proposal is offered for this problem in this study.

RECENZIO

DOI: 10.17165/TP.2017.1-2.19

Langerné Buchwald Judit: Alternatív pedagógiai tanulmányok. Alternatív pedagógiák a neveléstudományi irodalom, a sajtó, a gyakorlat és a pedagógusok tudásának tükrében

Celldömölk, 2017. 206 p. ISBN 978 963 12 77661

A közelmúltban jelent meg Celldömölkön Langerné Buchwald Judit *Alternatív pedagógiai tanulmányok. Alternatív pedagógiák a neveléstudományi irodalom, a sajtó, a gyakorlat és a pedagógusok tudásának tükrében* című tanulmánykötete a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával (2017. 206 p. ISBN 978 963 12 77661). A Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének kutatója már korábbi tanulmányaiban is írt az alternativitás értelmezési lehetőségeiről, a reform- és alternatív pedagógiák szerepéről a pedagógusképzésben, valamint a reformpedagógiai iskolakoncepciók neveléstudományi szakirodalomban és a sajtóban betöltött szerepéről.

A most megjelent tanulmánykötet a szerző 10 évi kutatómunkáját összefoglaló mű, amelyet a szakmai lektor egyaránt ajánl érdekes olvasmányként az alternatív pedagógiák iránt érdeklődők számára, illetve tudományos műként kutatók részére.

A szerző által választott téma aktuális napjainkban is, mivel, ahogy a bevezetőben is említi, a kezdeti érdeklődés után nagymértékben csökkent az alternatív pedagógiai törekvéseket bemutató, elemző, értékelő tanulmányok száma.

Az oktatás reformjáról gyakran beszélünk, cél a gyermekközpontúság, azonban az osztálytermekbe lépve a frontális munkát sejtető, egymás mögé állított padok rendje fogad ma is bennünket. Generációk sora nőtt már fel az iskolában, mindig új és új tanítási, tanulási, nevelési módszerek kerültek kipróbálásra, de az alternatív pedagógiai törekvések mégsem tudnak hosszan gyökeret verni iskolarendszerünkben.

A kötet négy, egymástól különálló fejezetre tagolódik. A szerző először tisztázza a témához kapcsolódó alapfogalmakat, történeti kontextusba helyezve a 20. század első felétől napjainkig. Feltárja röviden a neveléstudományi szakirodalom fogalomhasználatát, tisztázza az alternativitás, a reform-

, és az alternatív pedagógia fogalmát a hazai szakirodalom alapján. Összehasonlítja a fogalmak értelmezését a 20. században megjelent Pedagógiai Lexikonokban.

A második részben, mintegy 100 oldalon keresztül forrásfeltáró kutatómunka eredménye olvasható. Rövid hazai történeti áttekintést követően külföldi és hazai alternatív iskolai programokat mutat be a szerző, a neveléstudományi szakirodalom vélekedéseit összevetve a sajtóban megjelenő kritikákkal, leggyakrabban német nyelvű forrásokra támaszkodva. A tanulmányok kiemelt jelentősége, hogy a külföldi és a hazai források alapján reálisan elemezve egymás mellé állította a szerző a koncepciók pozitívumait és negatívumait is. Az összegzésekben megpróbálja felkutatni a szerző annak az okát, hogy miért nem lettek népszerűek és terjedtek el széles körben ezek a programok.

A tanulmányokban a hazánkban is a pedagógiai gyakorlatban kipróbált külföldi pedagógiai koncepciók köréből négyet mutat be a szerző. A magyar alternatív pedagógiai törekvések közül az 1985-ben Törökbálinton indított iskola alapításával párhuzamosan kezdődő, Zsolnai József által létrehozott, *Értékközvetítő és képességfejlesztő program*hoz kapcsolódó iskolahálózatot emelte ki. A tudományos kutatáson alapuló, a Nemzeti Alaptanterv műveltségterületeihez igazodó program számos lehetőséget kínál a diákoknak saját tehetségterületeik

felfedezésére, fejlesztésére. A tanulmánykötet egyik legrészletesebben kidolgozott része az ÉKP-ról szóló szakirodalmi források teljes körű összegzése, amely kiterjed a külföldön, német nyelven megjelent tanulmányokra is, valamint a magyar sajtóban akkoriban nagy visszhangot kiváltott, nem mindig a program szakmai részéhez kapcsolódó személyes csatározásokra. Nagy hangsúlyt kapott a Waldorf-pedagógia is ebben a részben, melyet most az olvasó egyaránt megismerhet történeti, pedagógiai, pszichológiai és nem neveléstudományi aspektusból is. A sajtóban megjelent írásokat a szerző széles körűen összegyűjtötte, részletesen bemutatja, elkülönítve tárgyalva a pozitívan értékelő cikkeket a kritizáló cikkektől, valamint a koncepciót érintő vitáktól, kiemelve a keresztény kritikusok véleményét.

A harmadik rész, érdekes témát vet fel. Az idegennyelv-oktatás gyakorlatát mutatja be röviden az alternatív koncepciókban. Hazai vonatkozásban a Waldorf-pedagógia, és az *Értékközvetítő és képességfejlesztő program* fordított kiemelt figyelmet a gyerekek nyelvtanulására.

A záró részben a szerző saját kutatását mutatja be, melynek keretében 120 pedagógus alternatív és reformpedagógiákra vonatkozó ismereteit, nézeteit, véleményét tárta fel és elemezte. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a pedagógusok több alterna-

tív koncepcióval találkoztak már tanulmányaik során, de ismereteik nem elég mélyek.

A kötet végén a szerző megoldásjavaslattal is él: szükségesnek látja pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés keretében nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az alternatív és a reformpedagógiák megismérésére annak érdekében, hogy a hatékony módszereket be tudják építeni a gyakorlatba.

A tanulmánykötet tudományos, népszerűsítő, és emellett komoly hazai és külföldi szakirodalmi hivatkozásokat tartal-

maz, kritikai szemléletmódot tükröz. A kötet gazdag, sokrétű, arról győzi meg az olvasót, hogy sokan, sokféleképpen gondolkodnak az alternatív pedagógiai törekvésekről. Az biztos azonban, hogy oktatás eredményesebbé tételének egyik kulcsa az alternatív pedagógiai törekvésekben lelhető fel, csak meg kell találnia a helyét napjaink köznevelési rendszerében. A kötet a téma szintetizáló összefoglalása, gondolatébresztő mű, mely rávilágít arra, hogy napjaink pedagógiai módszerei nem lehetnek eredményesek a múlt elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai nélkül.

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA¹

¹ egyetemi docens, oktatási dékánhelyettes, tanszékvezető, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet, *fekete.andrea@ke.hu*

Orsós Anna: A romológia alapjai

2015. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. ISBN 978-963-642-821-1

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék és a Wlislócki Henrik Szakkollégium dr. Orsós Anna szerkesztésében 2015-ben jelentette meg *A romológia alapjai* elnevezésű kötetet. A könyv interdiszciplináris megközelítésben, az elmúlt 15 év legfrissebb kutatási eredményeire támaszkodva mutatja be a magyarországi cigány/roma¹ kisebbséget, aktuális társadalmi helyzetét, történetét, kultúráját, mai problémáját. Ahogy Forray R. Katalin professzor aszszony beköszönő gondolataiban olvashatjuk, ez a mű nem unikális, hisz korábban jelent már meg a tanszék gondozásában hasonló összefoglaló mű, azonban a tanulmánykötet aktualitása mégsem kétséges, hisz az eltelt 15 évben számos új ismerettel, tapasztalattal bővült ez a terület.

A tanulmánykötet egy tizenkettő könyvből álló sorozat része. Egységességét, egyben sorozatjellegét a fedőlap gerincén lévő egy-egy betű jelzi, amelyet összeolvasva a ROMOLÓGIA szót kapjuk.

A szerkesztő és munkatársai évek óta komolyan foglalkoznak a témával, annak egy-egy szeletével, melynek során felhalmozódott elméleti, tapasztalati és gyakorlati tudásukat, kutatásaik eredményeit tárják az olvasó elé. Minden szerzőről elmondható, hogy kutatási területének ismert és elismert szakembere.

A kötet 11 tanulmányt tartalmaz, a fejezetek összekapcsolódása révén szisztematikusan kialakított szerkesztői tematika érződik.

A kötet elején Forray R. Katalin a romológia szak rövid történeti tájékoztatója után bemutatja a kötetben lévő tanulmányokat, felkeltve az olvasó figyelmét és érdeklődését. Ebben a fejezetben a szerző a cigány népesség problémakörét kiegészíti egy sajátos szemponttal, mégpedig az idő múlásának észlelésével, érzékelésével.

Kállay Ernő tanulmányában néhány történeti érdekességeken keresztül ismerjük meg az elmúlt évezred Európájának „cigánypolitikáját”. A spanyol, angol, francia példák mellett említést tesz a Romániában élő, rendkívül sokszínű közösségi lét demográfiai adatairól, melyet a magyar cigányság

¹ A továbbiakban az elnevezést szinonimaként használom (Szántóné Tóth Hajnalka)

történetiségének bemutatása követ. Ami mégis összeköti őket, az anyaország-nélküliség, az ebből fakadó, évszázadokon átívelő kilátástalanság és társadalmi peremhelyzet. Az identitáskérdéssel foglalkozó alfejezet rávilágít arra, hogy milyen lényeges dolgokat, tulajdonságokat kell figyelembe vennünk akkor, amikor arra a kérdésre keressük a választ, hogy ki a cigány.

Dupcsik Csaba is a magyarországi romák történetét tekinti át, azonban ezt a szerző tipológiai szempontból közelíti meg, saját gondolatmenetét alátámasztva bizonyítja elméletét. A mű fontos fogalmak – kép, keret, korszak – tisztázásával indul. Képek alatt a szerző történeteket, jellemzéseket, normatív és leíró általánosításokat ért, amelyben próbálja megragadni, hogy milyenek a cigányok, majd arra keresi a választ, hogy a képek tükrözik-e a valóságot. A korszakolás alatt továbbá azt érti, hogy milyen korszakokat érdemes megkülönböztetni a magyarországi cigányság történetében.

Cserti Csapó Tibor írásában szociológiai megközelítésben tárja fel a cigány csoportok helyzetét, illetve betekintést ad a szociológiai kutatások azon részébe, mely a cigány csoportokkal foglalkozik, továbbá felvázolja a romakutatások problémáit. Bevezetőjében tisztázza az elnevezést és a romakutatások alanyainak sajátosságait. Írásából

megtudjuk, hogy a mai romakutatások inkább a romák társadalmi helyzetére irányulnak, míg korábban ez néprajzi, folklorisztikai és nyelvészeti feladatnak számított. Beszámol arról az 1971-es, országos, reprezentatív adatfelvételtől, melynek az volt a célja, hogy átfogó képet adjon a cigányok társadalmi helyzetéről, anyanyelvi, etnikai megoszlásáról, településtípusok és régiók szerinti eloszlásáról, települési és lakásvisszonyokról, cigány családok nagyságáról, iskolázottságról, foglalkoztatottságról és a jövedelmi viszonyokról. A szerző a cigány népességre irányuló kutatások legnagyobb problematikáját a rendszerességben, az összehasonlíthatóságban, a minta nagyságában és a reprezentativitásban látja. Tanulmányában röviden ismerteti azoknak a kutatásoknak az eredményeit, amelyek demográfiai, területi, cigányok iskolázottságára vonatkozó, foglalkoztatottsági adatokkal szolgálnak.

Szalai Andrea szociolingvisztikai aspektusból közelíti meg a témát, a mai cigány népesség szociolingvisztikai helyzetét vázolja fel, mintegy bevezetőjeként Orsós Anna és Lakatos Szilvia tanulmányának. Tanulmányában egy általános helyzetképet mutat be a beás és a romani nyelvet érintően. Részletesebben foglalkozik azonban a romani nyelvet beszélő közösséggel; beszédetnográfiai, nyelvészeti, antropológiai vizsgálatok bemutatásával (Réger Zita, Kovalcsik

Katalin, Szalai Andrea és Berta Péter kutatásain keresztül) teszi mindezt.

Orsós Anna tanulmányának bevezetőjében megfogalmazza célját, miszerint a beás nyelv helyzetét, beszélőközösségének nyelvhasználatával kapcsolatos kérdéseket mutatná be. A magyarországi beások származástörténetéről is beszámol, s kitér területi eloszlásukra is. Szociolingvisztikai aspektusból is vizsgálja a témát; tanulmányában megismerjük a beás nyelv rövid, de annál izgalmasabb írásbeliségének állomásait, a beás nyelvészeti és nyelvhasználattal kapcsolatos kutatások eredményeit, kitér továbbá a beás nyelv köz- és felsőoktatásban lévő jelenlegi helyzetére. Kielégítő módon sem a beás, sem a romani nyelv oktatásának feltételei nem teremtdtek meg hazánkban. *Lakatos Szilvia* hasonló koncepcióval mutatja be a romani nyelvet – mind a kutatások, mind az oktatás területén –, mint az előző tanulmány. Lakatos röviden ismerteti a romani nyelv eredetét, fejlődési szakaszait, ismerteti a romani nyelvvel kapcsolatos kutatásokat, kitér továbbá a nyelvoktatásban betöltött szerepére, a nyelvvizsga lehetőségére.

Pedagógus lévén a következő tanulmány az, amelyik leginkább felkeltette érdeklődésemet és elnyerte tetszésemet. A romák és az iskola, az iskolázottság és a munkanélküliség kapcsolatát, a munkaerőpiaci esélyeket, valamint a roma tanulók iskolai hátrányait sok kutatás vizsgálta már Magyarországon,

azonban *Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor* a magyarországi roma tanulók középiskolai „pályafutásáról” és egyetemi továbbtanulási esélyeiről számol be. A tanulmány a Tárki Életpálya-felmérésének gazdag információira támaszkodva, rendkívül alaposan alátámasztott, matematikai statisztikai elemzésekkel végzett kutatását mutatja be, amely igyekszik a roma fiatalok középiskolai lemorzsolódásához vezető okokat feltárni. Arról számol be, hogy minden második 20 éves roma fiatal a mai Magyarországon nem tud valamilyen középiskolai végzettségre szert tenni. „*A roma fiatalok általános iskolai lemaradását nem etnikai sajátosságok, hanem csaknem kizárólag jól értelmezhető társadalmi okok magyarázzák*” (i. m. p. 219). A lakóhely szerepe, a lokális jelleg a roma fiatalok középiskolai lemorzsolódásában nem játszik szerepet. Kiemelendő az a vizsgálat, amelyben a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a roma fiatalok körében a magas iskolai végzettségű, szoros kapcsolatok számának alakulása összefügg a lemorzsolódás esélyével. Az írás színvonalát emeli a kutatás során kapott adatok táblázatos formában történő bemutatása, melyek sajnálatos módon a kis betűméret miatt nehezen olvashatók, azonban a tanulmány értékén ez mit sem változtat.

Oktatáspolitikai aspektusból közelíti meg a központi témát *Zolnay János*, aki a roma ta-

nulók esélyeit kronológiai sorrendben mutatja be tanulmányában. Kitér többek között arra, hogy a romák néhány évtizedes késéssel követték a többségi társadalmat az oktatásban, azonban a szegregáció mértéke jelentős. Az 1960-as, 70-es években jöttek létre az úgynevezett „felzárkóztató” csoportok, illetve a 80-as években a „kisegítő” osztályok. A szerző beszámol arról, hogy a közoktatás expanziója a roma társadalomban is megjelenik, hisz fokozatosan nő a rendszer-váltás óta a roma tanulók érettségig adó intézményekben történő továbbtanulása. A mű foglalkozik továbbá a szelekció és a szegregáció fogalmának magyarázatával, majd a tanulmány befejező része az esélyki-egyenlítő rendszerkorrekciós lehetőségeket mutatja be.

Fórika László – Török Tamás – Magicz András tanulmánya a nemzetiségi jogok rendszerét vizsgálja. A kisebbségi (itt elsősorban a roma) jogok nemzetközi és hazai szabályozása jogi és politikai szempontból is komoly nehézséget jelent az államoknak. A mű kitér a nemzetiségi oktatás hatékonyságának kiemelt szerepére, a kultúra, könyvtár, közgyűjtemények, nemzetiségi média, nemzetiségi önkormányzatok feladataira. A tanulmány foglalkozik továbbá a nemzetiségi jogok megjelenésével a különböző törvényekben (köznevelési törvény, egyenlő bánásmódról szóló törvény),

illetve a nemzetiségi jogvédelem szerveit mutatja be alaposan és érthető módon.

Szuhay Péter a cigány csoportok kultúrájával ismerteti meg az olvasót. A tanulmány érdekes és olvasmányos formában mutatja be a cigányokról szóló néprajzi és antropológiai szemléletű kutatásokat. A 20. századi kutatók folklorisztikai érdeklődése kiterjedt a zenére, táncra, a mesére, a régi mesterségekre, valamint újabban a cigányok hiedelemvilágára és szokásrendszerük néhány elemére. A szerző felsorakoztatja a legjelentősebb kutatók nevét is az adott témában. A tanulmány említést tesz a cigány kultúra taníthatóságára, annak nehézségeire, ugyanis a cigányság etnográfiai leírását alapvetően meghatározza az, hogy melyik etnikai csoportba tartozik.

Beck Zoltán tanulmányában kísérletet tesz arra, hogy az olvasóval megismertesse, miként alakult a cigány irodalom és képzőművészet terminusának használata. A megfelelő fogalmak tisztázása után a szerző Csengey Dénes, Rajkó Djuric és Kelemen Zoltán monográfiáira építve tekinti át a cigány irodalmat. Majd a tanulmány második, kisebb terjedelmű részében a magyarországi cigány képzőművészet sajátosságait részletezi, bemutatva, nevesítve számtalan professzionális képzőművészt.

A könyv komplex szemlélettel, elsősorban hazai vonatkozásban láttatja a vizsgált té-

mát. Ily módon több tudományterületet lefedve, széles spektrumon tájékoztatja az olvasót. A kötet színvonalát és értékét növeli, hogy a tanulmányok végén a témában fellelhető bőséges szakirodalmi ajánlást tesz. A kötet legfontosabb és egyben minden tanulmányban fellelhető dilemmája az, hogy valóban ismerjük-e azt a tömeget, sokaságot, mely kutatásaink alanya. Fel merjük-e vállalni azt, hogy tudjuk, ki a cigány? Teljes mértékben egyetértek Cserti-Csapó Tibor gondolatmenetével, hogy nehéz erre a kérdésre válaszolni, hisz számos ponton emberi érzékenységet, állampolgári jogokat is sértenénk. Jelen társadalmunk egyik jellemzője a romák negatív megítélése, ám ha szembenézünk előítéleteinkkel, az önmagában nem elég ahhoz, hogy ténylegesen

„megszabadulhassunk” tőle. Az Orsós Anna által szerkesztett tanulmánykötet nagyban hozzájárul ahhoz, hogy megértsük a romák gondolkodásmódját, életszemléletét; a már sokat említett diszkrimináció és a körülötte tornyosuló problematika előtérbe kerüljön, és ha lassan is, lássunk valamiféle javulást a romák esélyegyenlőségének és megítélésének területén.

A kötetet nemcsak szakembereknek, nemcsak a téma iránt érdeklődő közönségnek ajánlom, de biztosan állítom, hogy a felsőoktatás pedagógusképző diskurzusainak is hasznos forrása lehet.

Bízom abban, hogy a kötet szubjektív bemutatása felkeltette az olvasók figyelmét annyira, hogy érdeklődéssel lássanak hozzá a tanulmányok részletes megismeréséhez.

SZÁNTÓNÉ TÓTH HAJNALKA
tanársegéd, Kaposvári Egyetem
PhD-hallgató, PTE BTK OTDI

Borítóterv:
Katyí Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar